

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MIRIÃ LÚCIA LUIZ

**QUE HISTÓRIA É ESSA? PERCURSOS DA HISTÓRIA ENSINADA A
CRIANÇAS EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

VITÓRIA
2010

MIRIÃ LÚCIA LUIZ

**QUE HISTÓRIA É ESSA? PERCURSOS DA HISTÓRIA ENSINADA A
CRIANÇAS EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Profª Drª Regina Helena Silva Simões.

VITÓRIA

2010

Ficha catalográfica

MIRIÃ LÚCIA LUIZ

**QUE HISTÓRIA É ESSA? PERCURSOS DA HISTÓRIA ENSINADA A CRIANÇAS
EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa em Cultura, Currículo e Formação de Professores.

Aprovada em 26 de abril de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Profª. Drª. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª. Drª Claudia Sapag Ricci
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder vida e saúde para a realização desta conquista.

A meus pais, Ilvaní e Pedro, por compreenderem e apoiarem as minhas escolhas, ainda que implicassem com minha ausência em tantos momentos importantes e também por serem meus alicerces sempre.

A meus irmãos, Carlos Renato e Gina Márcia, pelo apoio e compreensão. Ao meu sobrinho Matheus Henrique, pela curiosidade e inteligência que sempre me fazia e faz repensar o sentido de se ensinar História para crianças.

A Wallace, pela agradável companhia, pelo cuidado e carinho nos momentos compartilhados e pelo apoio nas leituras, principalmente sobre o livro didático e os PCNs.

À minha orientadora, professora Regina Helena Silva Simões, pelo cuidado, dedicação e por tantos ensinamentos. Obrigada por orientar, de modo tão gentil e generoso, o meu olhar para as práticas que eu procurava investigar.

Aos professores Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho pelas importantes contribuições trazidas a este trabalho no Exame de Qualificação e pela participação em minha defesa.

A Rosianny, que me despertou para a possibilidade de realizar o Curso de Mestrado, auxiliando-me nas buscas e nas leituras.

À minha comadre e amiga Irani Ramos, pela escuta paciente e por, tantas vezes, me acolher em sua casa e compartilhar momentos da pesquisa.

À minha amiga Eliane de Paula, pelo cuidado, carinho e disponibilidade e por se mostrar aberta e solidária em tantos momentos.

À minha amiga Simone Alves que tanto me auxiliou, principalmente por sua amizade e por me permitir vivenciar momentos na escola imprescindíveis para a pesquisa.

Ao amigo meu Fábio, pelo companheirismo e apoio durante esse período.

À professora Simônica, que, sem medir esforços, abriu para mim as portas de sua sala de aula. A todas as professoras que me permitiram vivenciar momentos que foram cruciais para a realização do trabalho.

A Arminda, pelas buscas por tantos registros e pelos momentos de diálogos.

Às professoras da rede municipal de Mantenópolis por participarem da pesquisa.

Aos funcionários da SEMEC e a todas as pedagogas que atuam na rede municipal.

Amo a história. Se não a amasse não seria historiador. [...] Amo a história – e é por isso que estou feliz por vos falar, hoje, daquilo que amo.

Lucien Febvre

RESUMO

O estudo investiga como se configura o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. Parte das proposições de Marc Bloch (2001) e Le Goff (2001, 2003, 2005, 2009), que permitem ampliar a noção de tempo histórico, assim como a concepção de fontes históricas. Esta pesquisa compreende as professoras como aquelas que medeiam os processos de aprender e ensinar História, como intelectuais transformadoras (GIROUX, 1997), em constantes processos formativos, sempre marcados pela reflexão das suas próprias práticas (NÓVOA, 1995). Entende que as professoras se apropriam (CHARTIER, 1990) do currículo que lhes é apresentado por múltiplas vias, portanto, o currículo não é neutro (SACRISTÁN, 1998). As professoras são, inevitavelmente, mediadoras. A elas é atribuído, politicamente, o papel de adaptadoras ou, em maior medida, o de criadoras (SACRISTÁN (1998). O currículo, nesse direcionamento, pode ser pensado no sentido proposto por Ferraço (2004), ou seja, nas redes de *saberesfazeres*, de *discursospráticas*. Pela via da aplicação de questionários, observações, realização de entrevistas e análise de conteúdo (BARDIN, 2007), investiga as práticas das professoras no município de Mantenópolis, visando a compreender como se efetiva o ensino de História e as apropriações que elas fazem das diretrizes curriculares. No contexto investigado, são apontadas, como temáticas principais para ensinar nas aulas: a História local, a História de vida da criança, as datas comemorativas e a temporalidade, tendo como principal recurso para esse ensino o livro didático. É por essa via que as professoras se apropriam dos conteúdos das diretrizes curriculares. Trata-se de situações multifacetadas, configurando em momentos em que a História se revela de modo fragmentado e aleatório, com o uso predominante do livro didático, em que os conteúdos de História aparecem como distantes das vivências das professoras e dos alunos. Entretanto, em outras situações, a História aparece com seus gozos e prazeres, de uma maneira integrada, articulando-se aos demais saberes que compõem o contexto das aulas das séries iniciais. No contexto investigado, a História se apresenta como uma disciplina que, integrada aos demais saberes, contribui para a aprendizagem dos alunos, principalmente no que se refere à leitura e à escrita, que constituem objetivo crucial das séries iniciais.

Palavras-chave: Ensino de História. Séries iniciais. Práticas de professoras.

ABSTRACT

This study investigates how history is taught in early grades of elementary school. It departs from the propositions by Marc Bloch (2001) and Le Goff (2001, 2003, 2005, 2009), which allow broadening the notion of historical time, as well as the concept of historical sources. By understanding teachers as those who mediate the processes of learning and teaching history, I see them as intellectual agents of change (GIROUX, 1997) in constant formative process, always marked by reflection on their own practices (NÓVOA, 1995). I thus understand that teachers appropriate (CHARTIER, 1990) the curriculum presented to them through different ways. The curriculum therefore is not neutral (SACRISTÁN, 1998). Thus, teachers are inevitably mediators to whom I also assign the role of adaptors or, in a broader sense, creators (SACRISTÁN (1998). The curriculum, in this sense, can be understood as suggested by Ferrazo (2004), i.e. in the knowledge-actions and discourse-practice networks. By means of questionnaires, observation, interviews and content analysis approach (BARDIN, 2007), I investigated the teachers' practice in the city of Mantenópolis in order to understand how history teaching takes place, and the appropriation these teachers make of the curriculum guidelines. In the study context, the following themes are pointed out to be taught during the classes: local history; the child's history; commemorative dates and temporality, for which the main resource was the coursebook. I understand that it is by these means that teachers appropriate the curricular guideline contents. I see that these are multifaceted situations, taking place in moments in which history is revealed fragmented and randomly through the predominant use of a coursebook, which shows history as distant experiences of the teachers and students'. However, in other situations, History is portrayed with its joys and pleasures, in an integrated way, blending with the other knowledge that makes up the context of early school grades. Therefore, I notice that, in the study context, History emerges as an auxiliary subject that, when integrated with other types of knowledge, contributes to students' learning process, especially reading and writing – essential goals at early stages.

Keywords: History teaching. Early school grades. Teachers' practice.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Dados demográficos de Mantenópolis.....	70
GRÁFICO 2 – Produto Interno Bruto de Mantenópolis.....	71
GRÁFICO 3 – Tabulação das respostas das professoras referentes ao conhecimento dos conteúdos dos PCNs.....	85
GRÁFICO 4 – Tabulação das respostas das professoras referentes ao recurso que utilizam como primeira opção para ensinar história.....	98
GRÁFICO 5 – Professoras participantes da pesquisa com curso de Graduação completo.....	122
GRÁFICO 6 – Professoras participantes da pesquisa que estão cursando Graduação.....	122
GRÁFICO 7 – Tabulação das respostas das professoras quanto ao tempo de atuação nas séries iniciais do ensino fundamental.....	125

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Foto de Mantenópolis.....	63
IMAGEM 2 – Mapa do Espírito Santo.....	64
IMAGEM 3 – Mapa de Mantenópolis.....	64
IMAGEM 4 – Foto da família de Vitalino Guerra de Oliveira.....	66
IMAGEM 5 – Foto de alunos da escola “Dermeval Saviani” em 7 de setembro de 1953.....	67
IMAGEM 6 – Foto da Gruta Nossa Senhora de Lourdes.....	68
IMAGEM 7 – Foto da Companhia Zabumba de Teatro.....	69
IMAGEM 8 – Fotos da prática de “voo livre” e artesanato em Mantenópolis.....	71
IMAGEM 9 – Fotos das gravações de um dos filmes de autoria e direção de Manoel Loreno.....	73
IMAGEM 10 – Fotos das gravações do filme “O pobre e o rico” de autoria e direção de Manoel Loreno.....	73
IMAGEM 11 – Sumário do livro <i>Porta aberta</i> – 1ª série.....	90
IMAGEM 12 – Página de conteúdos de 1ª série da <i>Proposta Curricular Municipal de 1ª a 4ª série</i>	91
IMAGEM 13 – Sumário do livro <i>Porta aberta</i> – 3ª série.....	93

IMAGEM 14 – Página de conteúdo da 3ª série da <i>Proposta Curricular Municipal de 1ª a 4ª série</i>	95
IMAGEM 15 – Capa do livro <i>Porta aberta – 1ª série (aluno)</i>	100
IMAGEM 16 – Página 31 do livro <i>Porta aberta – 3ª série</i>	102
IMAGEM 17 – Páginas 74 e 75 do livro <i>Porta aberta – 1ª série</i>	104
IMAGEM 18 – Página 67 do livro <i>Porta aberta – 1ª série</i>	106
IMAGEM 19 – Capa do <i>Manual do professor</i>	109
IMAGEM 20 – Páginas 10 e 72 do livro <i>Porta aberta</i>	111
IMAGEM 21 – Capa do livro: <i>Caderno do futuro – 3ª série</i>	116
IMAGEM 22 – Páginas 1 e 2 do livro <i>Caderno do futuro – 3ª série</i>	117
IMAGEM 23 – Páginas 30-31; 33-34 do livro <i>Porta aberta – 3ª série</i>	119
IMAGEM 24 – Páginas dos cadernos dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola “Anísio Teixeira” com atividades sobre o tempo	137
IMAGEM 25 – Página 44 do livro <i>Porta aberta – 1ª série</i>	139
IMAGEM 26 – Página 59 do livro <i>Porta aberta – 1ª série</i>	141
IMAGEM 27 – Páginas 86, 87; 90 e 91 do livro <i>Porta aberta – 1ª série</i>	143
IMAGEM 28 – Foto de exposição sobre o tema “Família”, realizada na Escola Municipal “Dermeval Saviani”.....	145

IMAGEM 29 – Foto de uma das avós contando histórias da sua infância para os alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”.....	146
IMAGEM 30 – Página do diário de classe referente à disciplina História, da professora do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”.....	147
IMAGEM 31 – Fotos do desfile de 7 de setembro de 2009 em Mantenópolis.....	152
IMAGEM 32 – Página do caderno do aluno do 1º ano do ensino fundamental da Escola “Anísio Teixeira”.....	153
IMAGEM 33 – Página do caderno do aluno do 1º ano do ensino fundamental da Escola “Anísio Teixeira”.....	154
IMAGEM 34 – Página do caderno do aluno do 1º ano do ensino fundamental da Escola “Anísio Teixeira”.....	156
IMAGEM 35 – Página do caderno do aluno do 1º ano do ensino fundamental da Escola “Anísio Teixeira”.....	157
IMAGEM 36 – Foto da turma do 1º ano da Escola Municipal “Anísio Teixeira”, nos dias em que os avós contaram histórias aos alunos.....	162
IMAGEM 37 – Foto dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”, confeccionando brinquedos da época da infância dos avós.....	163
IMAGEM 38 – Foto dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”, confeccionando brinquedos da época da infância dos avós.....	163
IMAGEM 39 – Atividade realizada pelos alunos da Escola Municipal “Anísio Teixeira” durante o projeto “História que nossos avós contam”.....	164

IMAGEM 40 – Páginas 10 do livro <i>Porta aberta</i> – 1ª série.....	165
IMAGEM 41 – Página do caderno de um dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”	166
IMAGEM 42 – Fragmento do questionário aplicado a uma aluna do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Paulo Freire”	167
IMAGEM 43 – Fotos dos alunos da 1ª série “B” no <i>Dia de brincar</i> inerente ao projeto <i>Direitos e deveres da criança</i>	176
IMAGEM 44 – Atividade desenvolvida durante o projeto <i>Direitos e deveres da criança</i> , que compôs o livrinho produzido pelos alunos.....	177
IMAGEM 45 – Atividade desenvolvida durante o projeto <i>Direitos e deveres da criança</i> , que compôs o livrinho produzido pelos alunos.....	178
IMAGEM 46 – Atividade desenvolvida durante o projeto <i>Direitos e deveres da criança</i> , que compôs o livrinho produzido pelos alunos.....	179
IMAGEM 47 – Foto de “dona” Maria José e das crianças da 1ª série durante a realização do projeto <i>Direitos e deveres da criança</i> , em visita à sede do <i>Projeto Vida Feliz</i>	181
IMAGEM 48 – Atividade realizada por uma aluna da 1ª série da Escola Municipal “Fernando de Azevedo”	182
IMAGEM 49 – Foto da visita dos alunos da 1ª série da Escola Municipal “Fernando de Azevedo” à sede do <i>Projeto Vida Feliz</i> , em Mantenópolis.....	183
IMAGEM 50 – Foto da visita dos alunos da 1ª série da Escola Municipal “Fernando de Azevedo” à <i>Casa Lar</i> , em Mantenópolis.....	184

IMAGEM 51 – Ilustrações de uma aluna sobre as visitas à <i>Casa Lar</i> e à sede do <i>Projeto Vida Feliz</i>	185
IMAGEM 52 – Ilustrações dos alunos da 1ª série da Escola Municipal “Fernando de Azevedo” durante a realização do projeto <i>Os Direitos e Deveres da Criança</i>	186
IMAGEM 53 – Foto da 1ª série “B” da Escola Municipal “Fernando de Azevedo”...188	
IMAGEM 54 – Foto do avô Luís Francisco contando uma história de sua infância para a turma do 1º ano do ensino fundamental.....	197
IMAGEM 55 – Reescrita da história contada pela avó Iracema Batista.....	198
IMAGEM 56 – Fragmentos dos questionários aplicados aos alunos das Escolas Municipais “Paulo Freire” e “Dermeval Saviani”.....	200
IMAGEM 57 – Fragmentos dos questionários aplicados aos alunos da Escola Municipal “Paulo Freire” e “Dermeval Saviani”.....	202
IMAGEM 58 – Letra da paródia produzida pela turma da 1ª série da Escola Municipal “Fernando de Azevedo”.....	203
IMAGEM 59 – Fotos das atividades referentes ao desenvolvimento do projeto <i>Boneca preta</i> , na Escola Municipal “Paulo Freire”.....	205
IMAGEM 60 – Fotos das atividades referentes ao desenvolvimento do projeto <i>Boneca preta</i> , na Escola Municipal “Paulo Freire”.....	206

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CESAN – Companhia Espírito-Santense de Saneamento
CREAD – Centro Regional de Educação Aberta e a Distância
EAD – Educação a Distância
EADCON – Ensino a Distância Continuada
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
ESCELSA – Espírito Santo Centrais Elétricas S. A.
FAEL – Faculdade Educacional da Lapa
FAFIC – Faculdade de Filosofia e Letras de Colatina
FERLAGOS – Fundação Educacional da Região dos Lagos
GT – Grupo de Trabalho
IADE – Instituto de Apoio ao Desenvolvimento Empresarial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NEAD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UNITINS – Universidade de Tocantins
UNIUBE – Universidade de Uberaba
UTE – União dos Trabalhadores do Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA: SITUANDO E PROBLEMATIZANDO A TEMÁTICA.....	22
1.1 A TRAJETÓRIA PERCORRIDA.....	22
1.2 A CONSTITUIÇÃO DO TEMA.....	25
1.3 PARÂMETROS CURRICULARES DE ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS: ALGUNS APONTAMENTOS	27
1.4 PROBLEMATIZAÇÃO.....	29
2 A HISTÓRIA VIVIDA, PENSADA E ENSINADA: O QUE OS ESTUDOS APONTAM.....	31
2.1 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL	31
2.2 PESQUISAS E ESTUDOS REALIZADOS NAS DÉCADAS DE 1990 E 2000...44	
3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	56
3.1 A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	56
3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURRÍCULO.....	61
3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	63
3.3.1 O município de Mantenópolis.....	63
3.3.2 As escolas participantes da pesquisa.....	75
3.4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	77
4 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS E A PERIODICIDADE DAS AULAS DE HISTÓRIA.....	84
4.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO MEDIADOR DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA E DA PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL.....	84
4.1.1 Análise da forma tipográfica do livro <i>Porta aberta: história</i>.....	89
4.1.2 Análise dos dispositivos textuais do livro <i>Porta aberta: história</i>.....	1
4.2 O CORPO DOCENTE MUNICIPAL.....	121
4.2.1 A formação das professoras das séries iniciais.....	121
4.2.2 A periodicidade das aulas de História e seus registros.....	127

5 A HISTÓRIA VIVIDA, PENSADA E ENSINADA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANTENÓPOLIS	130
5.1 A TEMPORALIDADE HISTÓRICA: A RELAÇÃO PASSADO/PRESENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	131
5.2 AS DATAS COMEMORATIVAS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS.....	150
5.3 O TRABALHO COM A HISTÓRIA DE VIDA DA CRIANÇA.....	159
5.4 A HISTÓRIA LOCAL COMO TEMÁTICA NO ENSINO DAS SÉRIES INICIAIS.....	168
5.5 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA “AUXILIAR” NAS SÉRIES INICIAIS.....	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICES	225
ANEXOS	236

INTRODUÇÃO

“[...] Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele [...]” (BLOCH, 2001, p. 79). A escolha por essa afirmação de Marc Bloch para início do texto permite reconhecer-me como quem interpreta uma realidade, e essa interpretação está repleta de historicidade, de minha experiência pessoal e profissional. Portanto, ao relatar situações vivenciadas na escola, ao efetuar análises de documentos, de dados e de acontecimentos, é meu olhar, sempre carregado dos sentidos, que atribuo a cada experiência. Assim, há sempre, inevitavelmente, muito de minhas vivências naquilo que falo, que registro, que produzo.

O presente estudo se insere no campo da reflexão sobre o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental. Tenho como foco investigar as práticas das professoras que trabalham com as séries iniciais no município de Mantenópolis. Apresento como questões norteadoras do estudo: quem são as professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas municipais de Mantenópolis? Como se configuram as diretrizes curriculares para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental no município? Como as professoras se apropriam (CHARTIER, 1990) dessas diretrizes em suas práticas docentes? Qual o papel desempenhado pelo livro didático adotado pelas professoras e como se configura o seu uso no contexto investigado?

A partir das questões apresentadas e tendo como foco compreender como se configura o ensino de História nas séries iniciais, no contexto das escolas municipais de Mantenópolis, organizei a dissertação da seguinte maneira: no capítulo 1 – *A configuração da pesquisa: situando e problematizando a temática* –, discorro sobre minha trajetória até o início da pesquisa, salientando os momentos vividos que me inquietaram e instigaram a buscar a concretização do presente estudo. Abordo também como essa temática se constitui, buscando inseri-la no contexto nacional e estadual. Ressalto, assim, a escassez de estudos acerca dessa questão em nível nacional e, sobretudo, estadual. Ainda nesse capítulo, proponho uma breve reflexão

sobre as diretrizes curriculares de História e busco problematizar o estudo, apontando, em seguida, as questões norteadoras.

No capítulo 2 – *A História vivida, pensada e ensinada: o que os estudos apontam...* – parto, inicialmente, de apontamentos a respeito do ensino de História no Brasil. Focalizo, assim, aspectos que considero relevantes na constituição da disciplina de História no Brasil até a atualidade, quando vivemos um momento significativamente fértil no que se refere aos estudos sobre o ensino de História, de modo específico, nas séries iniciais. Em seguida, discorro sobre estudos realizados no Brasil, tendo como foco o ensino de História nas séries iniciais. Busquei visibilizar os trabalhos disponíveis no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apresentados em reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), pesquisas desenvolvidas em diferentes Programas de Pós-Graduação de Universidades brasileiras e trabalhos apresentados em eventos que são voltados, especificamente, para o ensino de História: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) e Perspectivas do Ensino de História. Propus, assim, algumas reflexões acerca das temáticas desenvolvidas nos estudos e busquei estabelecer relações com o presente estudo.

O capítulo 3 – *Referencial teórico-metodológico* – compõe-se de uma abordagem acerca dos aportes teóricos da pesquisa. Assim, busco, nas proposições de Bloch (2001) e Le Goff (2001, 2003, 2005, 2009), sustentar teoricamente as discussões propostas na investigação sobre o ensino de História nas séries iniciais. É a partir das ideias desses autores que penso a História vivida, pensada e ensinada nas séries iniciais, a concepção de documentos, de tempo histórico e as demais discussões que proponho no decorrer da pesquisa.

Nesse capítulo, apresento reflexões acerca dos aportes teóricos sobre formação docente, o currículo e o papel do professor. Assim, baseando-me nas proposições de Nóvoa (1995, 2009), penso a formação como todos os processos vivenciados pelas professoras, entendendo-as como intelectuais transformadoras (GIROUX, 1997) que inventam e criam suas práticas cotidianamente. Com base no que propõem Sacristán (2000) e Ferraço (2004), compreendo o currículo como praticado

pelas professoras, ou seja, como algo que não é percebido apenas como prescrição, mas vivido, pensado e praticado.

Embora não se trate de uma pesquisa propriamente histórica, baseio-me nas proposições de Bloch (2001) para alicerçar-me metodologicamente na investigação. Parto, desse modo, do que ele propõe para a observação histórica e para a concepção e o tratamento das fontes e, nesse último caso, fundamento-me também nas proposições de Le Goff (2001, 2003, 2005, 2009). É em Bardin (2007) que busco sustentação para a análise de conteúdo realizada, no contexto da pesquisa. Também nesse capítulo, apresento a contextualização do campo investigativo, discorrendo sobre dados referentes ao município de Mantenópolis e sobre aspectos das escolas participantes da pesquisa.

No capítulo 4 – *O livro didático de História, a formação das professoras das séries iniciais e a periodicidade das aulas de História* –, discorro sobre o livro didático adotado pelas escolas investigadas, pois este se configura como o recurso mais utilizado para o ensino de História e, no contexto investigado, atua como mediador dos PCNs e da Proposta Curricular Municipal. Baseio-me em Chartier (1990, 1996) para eleger as categorias de análises do livro didático e para pensar as apropriações que as professoras fazem do livro e do conteúdo das prescrições. Discuto sobre o corpo docente municipal, destacando sua formação inicial, a periodicidade e os registros das aulas de História.

O capítulo 5 – *A História vivida, pensada e ensinada nas escolas municipais de Mantenópolis* – compõe-se das análises das observações realizadas nas escolas, bem como de todos os documentos que compuseram o *corpus* da pesquisa. Desse modo, desenvolvo as temáticas elencadas pelas professoras, para serem trabalhadas nas séries iniciais. São elas: a temporalidade histórica, as datas comemorativas, a História de vida da criança e a História local. Discorro, desse modo, acerca de cada temática e de como elas são desenvolvidas no contexto das escolas investigadas. Abordo, em seguida, uma temática que trata da História como disciplina “auxiliar” no contexto das séries iniciais investigado.

Por fim, apresento, no item Considerações Finais, alguns apontamentos que constituem achados do percurso desta pesquisa.

1 A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA: SITUANDO E PROBLEMATIZANDO A TEMÁTICA

1.1 A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Se eu fosse antiquário, só teria olhos para as coisas velhas. Mas sou um historiador. É por isso que amo a vida (MARC BLOCH).

Ao propor uma investigação acerca das práticas dos professores no ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental, compreendo que se trata de uma temática instigante, que se constituiu no decorrer dos processos vivenciados em diferentes tempos e espaços de uma trajetória pessoal e profissional. Desse modo, entendo ser indispensável ao estudo a compreensão da forma como se deu esse percurso até a possibilidade de realização deste estudo e de como essa temática se constituiu, isso porque foi nesse percurso que emergiram as questões que me instigaram a buscar, cada vez mais, e com mais afinco, as discussões que me inquietam e que me levam a almejar novos desafios, pois acredito que pensar, viver e ensinar História para crianças se constituem em desafios.

A atuação profissional e o ingresso no Curso de Pedagogia, em 2001, foram atravessamentos e experiências que se complementaram em minha trajetória. Diante da escassez de profissionais habilitados e efetivos na rede estadual de ensino no município de Mantenópolis, comecei a atuar nas séries finais do ensino fundamental, com as disciplinas de História, Geografia, Ciências e Educação Artística; e também no Curso Normal, com as disciplinas de Química e Educação Especial.

Depois de dois anos trabalhando nas séries finais do ensino fundamental, comecei, após aprovação no concurso realizado pela Prefeitura de Mantenópolis, a lecionar nas séries iniciais e na educação infantil. Minha primeira experiência nesse nível de

ensino foi numa escola rural multisseriada unidocente,¹ trabalhando com as quatro séries e também com crianças de nível pré-escolar. Cabe ressaltar o complexo papel de professor polivalente, sobretudo com crianças.

Enquanto atuava nas séries iniciais, também ministrava a disciplina História nas séries finais do ensino fundamental. A minha jornada de estudos era intensa, pois dividia o tempo entre as leituras do Curso de Pedagogia e os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de História e em todas as disciplinas da turma de séries iniciais em que trabalhava.

A História passou a ser a área de conhecimento que mais me despertava o interesse. Uma das questões que me inquietava era o ensino de História nas séries iniciais, pois percebia que constituía um desafio para mim e para os demais profissionais que atuavam nesse nível de ensino. Isso era perceptível nas conversas com os colegas de trabalho, nos corredores, nas reuniões de planejamentos e nos Conselhos de Classe.

Entre os professores da 1ª e 2ª séries, as queixas mais constantes eram que tinham que dar prioridade à leitura, à escrita e as quatro operações e que os demais conteúdos os alunos aprenderiam nas séries seguintes. Os textos dos livros didáticos de História, por exemplo, eram utilizados, prioritariamente, como recurso para incentivar a leitura e a escrita.

Entre os professores da 3ª e 4ª séries, eram comuns relatos de que tinham que ensinar a História que vinha nos livros didáticos, a qual estava muito distante da realidade dos alunos, e, quando se tratava da História do Espírito Santo, havia os que afirmavam não dominar o conteúdo.

Essas, entre outras questões, me levaram a observar, com maior afinco, as aulas da graduação, mais direcionadas a preparar o futuro docente para as séries iniciais.

¹ As escolas da zona rural de Mantenópolis atendem a todas as séries iniciais do ensino fundamental. Assim, um professor assume todas as disciplinas e todas as séries.

Assim, no Curso de Pedagogia,² cursei duas disciplinas de Metodologia do Ensino, cada uma com carga horária 140 horas: uma oferecida no 3º ano (2003), Metodologia do Ensino Fundamental e Médio; outra, no 4º ano (2004), Metodologia do Ensino Médio.

Como o meu interesse pela História era cada vez maior, durante o desenvolvimento dessas disciplinas, estive sempre atenta ao momento em que o ensino de História seria focado, o que, para meu desapontamento, não aconteceu. O Plano de Curso contemplou o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, com maior ênfase, e, em seguida, o de Ciências. As demais disciplinas não foram abordadas, o que, a meu ver, constituiu uma lacuna em minha formação.

Concluído o Curso de Pedagogia, em 2004, passei, logo a seguir, a atuar como supervisora na rede municipal de ensino de Mantenópolis, o que contribuiu para aumentar minhas inquietações acerca do ensino de História, sobretudo para as séries iniciais, pois eram constantes as discussões que tinham como mote a questão: como ensinar História para crianças?

Essa aproximação com a área de História, constituída ao longo dos anos em que atuava com essa disciplina, tanto nas séries iniciais como nas finais, impulsionou-me a ingressar, no ano de 2006, no Curso de Graduação em História, da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na modalidade a distância, no núcleo presencial de Mantenópolis. Por esse curso, obtém-se a formação para atuar como professor da disciplina nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Assim, iniciei o curso que a cada dia me instigava, sobretudo nas questões inerentes ao ensino. A conclusão do curso se deu em março de 2009.

O interesse pela História e pelos modos como se configura seu ensino nas salas de aula me motivou a buscar o Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, pois esse programa, especificamente pela linha de pesquisa *Cultura, Currículo e Formação de Educadores*, apresentou-

² Ao mencionar o Curso de Pedagogia, refiro-me ao oferecido pelas Faculdades Integradas Castelo Branco – Colatina – ES.

se/apresenta-se como uma possibilidade ímpar de investigar as questões que, desde o início de minha trajetória, me têm instigado.

Dessa forma, concomitantemente ao Programa, passei a integrar o Grupo de Pesquisa em História da Educação, sob orientação da professora Regina Helena Silva Simões. Os encontros permitiram a convivência, a leitura, a discussão e a contribuição de diferentes olhares sobre os processos que configuram a História da Educação no Estado do Espírito Santo. Dentre as temáticas, o ensino de História no Espírito Santo tem sido amplamente discutido nesses encontros, o que representa um avanço, pois se trata de uma abordagem incipiente em nosso Estado.

1.2 A CONSTITUIÇÃO DO TEMA

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por importantes pontos de inflexão na área de História e de seu ensino no Brasil. Os estudos nesse campo se concentraram, nesse momento, principalmente, nos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Estudos³ revelam que, nas duas últimas décadas, houve um maior envolvimento de professores nas discussões sobre currículos, diretrizes e ensino da História na escola fundamental.

No Espírito Santo, como mencionei, esses debates são mais recentes, destacando-se, por exemplo, os estudos acerca do ensino de História em instituições públicas capixabas, reunidos no livro *Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas* (2006), organizado por Regina Helena Silva Simões, Sebastião Pimentel Franco e Maria Alayde Alcântara Salim. Trata-se de estudos desenvolvidos por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, acerca de práticas de professores que, no cotidiano de escolas públicas, enfrentam o desafio, proposto por Bloch (2001), de, por meio do ofício de historiador, tornar a História inteligível e, como afirma Simões “[...] compreensível (e atraente) aos estudantes [...]” (2006, p. 13).

³ FONSECA, S. G. (2003a, 2003b), FONSECA T. N. L. (2003), BITTENCOURT (2004, 2008).

Esses estudos mencionados tratam das práticas de professores diante do desafio de pensar, viver e ensinar a História. Enfocam a formação de professores no Curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo (BITTE, 2006), a interação entre instituições escolares e museológicas, apontando para uma educação patrimonial no processo de ensinar-aprender História (FRANCO, 2006; CONTI, 2006; BOM JESUS, 2006) e para a utilização de material iconográfico, textos narrativos (SALIM, 2006), vídeo (MURILO, 2006), cinema (OLIVEIRA, 2006) e música (DENADAI, 2006) nas práticas docentes desenvolvidas em escolas de ensino fundamental (SIMÕES, 2006). Esses estudos buscam, numa perspectiva ampla, compreender desafios e possibilidades pensados e vividos nos processos de formação dos professores e de práticas de ensino de História. Para Simões (2006, p. 17), “[...] navegando entre prescrições curriculares e possibilidades de mudança, as análises produzidas sinalizam, ao mesmo tempo, limite, complexidade e riquezas de práticas curriculares vividas cotidianamente”.

Nesses debates, destacam-se, dentre outros pontos, as relações entre a História ensinada e a História pesquisada, as tensões entre o local e o global e a possibilidade do uso das fontes como ferramenta para o ensino de História nas escolas. Enfim, os debates refletem os desafios que o ensino de História nos coloca em contextos escolares.

No tocante ao ensino de História nas séries iniciais, é possível perceber que esse campo de conhecimento ainda não é suficientemente explorado pela pesquisa científica. Isso pode ser demonstrado pela incipiente quantidade de trabalhos publicados sobre o tema, como indicam, por exemplo, os bancos de dados da CAPES⁴ e da ANPED.⁵ Entretanto, essa temática se mostra como um vasto campo para todos os professores/pesquisadores interessados no ensino de História nesse nível.

Ao propor reflexões acerca do ofício de professores de História, entendo ser necessário considerar que

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁵ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

[...] da mesma forma que mudanças no ensino de História convergem necessariamente para a centralidade do papel de professores e professoras, não há como pensarmos papéis e responsabilidades docentes fora do contexto profissional em que a docência tem sido exercida [...] (SIMÕES, 2006, p. 18).

Os processos de formação do professor constituem, assim, um dos aspectos que interferem no exercício da docência. Compreendo, aqui, por formação de professores um processo que não se limita, como no caso da formação continuada, à realização de encontros semanalmente ou mensalmente, com temáticas prescritas por técnicos que pouco sabem da vida escolar desses profissionais, mas que abarcam todas as experiências que eles vivenciam, ao longo sua trajetória pessoal e profissional.

1.3 PARÂMETROS CURRICULARES DE ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS SÉRIES INICIAIS: ALGUNS APONTAMENTOS

Entendo como atravessamentos do complexo processo de ensino-aprendizagem da História para crianças a compreensão de como essa disciplina aparece nas prescrições, como os parâmetros prescrevem o seu ensino, quais são os conteúdos de História a serem ensinados, bem como os critérios de seleção desses conteúdos.

Acredito ser necessária uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries iniciais, pois se trata de uma produção historicamente elaborada, que prescreve os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de História e as formas de seu ensino, a partir de 1997, quando há o retorno da História e da Geografia para as oito séries iniciais da escolarização, substituindo os Estudos Sociais.

Os PCNs para as séries iniciais do ensino fundamental estão organizados por ciclos. Cada ciclo tem a duração de dois anos (o 1º ciclo: 1ª e 2ª séries; o 2º ciclo: 3ª e 4ª séries), tendo definidos os contornos das áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira – esta última prevista para o 3º e 4º ciclo – respectivamente 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries). É proposta, na prática didática, a integração das disciplinas com os temas

transversais, que devem dar conta do que os PCNs denominam problemática social: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Os conteúdos estão propostos, segundo os parâmetros, por eixos temáticos. Para o primeiro ciclo, o documento traz como eixo temático a *História Local e do Cotidiano*. Há uma preocupação em propor estudos comparativos, com o intuito de possibilitar a percepção de semelhanças e diferenças, permanências e transformações nos aspectos que compõem a História local. Acredita-se, dessa forma, que, partindo da realidade, da noção de tempo construído pelas vivências cotidianas dos alunos, da sua história familiar, será possível conduzi-los aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos. Dessa forma, os conteúdos nesse ciclo foram escolhidos a partir da ideia de que conhecer as muitas Histórias, de outros tempos, relacionadas com o espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997).

No segundo ciclo, a preocupação maior é propiciar a aproximação de leituras de obras com conteúdos históricos, o que, na perspectiva do documento, torna-se possível pelo fato de os alunos e alunas já dominarem melhor a linguagem escrita, de terem vivenciado trocas de experiências e momentos de comparação, questionamento e trabalhos com ordenação temporal, no ciclo precedente.

O eixo temático para o segundo ciclo é *História das Organizações Populacionais*, que, assim como ocorre no primeiro ciclo, evidencia uma preocupação com estudos comparativos na busca das semelhanças e diferenças, permanências e transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço. O que os diferencia, entretanto, é que se acrescentam, no segundo ciclo, as caracterizações e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços. Desse modo, a predominância está voltada para as histórias sociais e culturais, sem excluir as questões políticas e econômicas (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997).

Os PCNs apontam para o papel do professor como mediador das prescrições traçadas no documento. Ao tratar da seleção dos conteúdos a serem ensinados, o

documento destaca: “[...] Os conteúdos de História, como são propostos neste documento, não devem ser considerados fixos. As escolas e os professores devem recriá-los e adaptá-los à sua realidade local e regional” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 31).

Ao reconhecerem que a seleção de conteúdos é realizada pelos especialistas responsáveis pela elaboração do documento, os PCNs enfocam a responsabilidade e o papel do professor de organizar e planejar a forma como esses conteúdos serão trabalhados. O documento traz também um capítulo destinado às orientações didáticas, onde são apresentadas estratégias de ensino, de recursos didáticos, entre outras, no sentido de nortear as práticas dos professores.

Para Fonseca, T. N. L. (2003), ainda que os PCNs se constituam como diretrizes de caráter norteador, não obrigatórias, eles têm-se apresentado, de forma significativa, como norteadores das ações nos ensinos fundamental e médio. Assim, sua função, na prática, evidencia-se, cada vez mais, como uma espécie de programa curricular para o ensino de História, bem como de definidor da estrutura dos livros didáticos e paradidáticos.

Cabe, entretanto, ressaltar que, mais do que aquilo que aparece prescrito para se ensinar, interesse-me pelo que ocorre e por como isso ocorre efetivamente, nas salas de aula. Nesse sentido, questiono: quem pratica, em contextos escolares, o que está prescrito nos currículos? Como se configuram essas práticas na escola?

1.4 PROBLEMATIZAÇÃO

Ao realizar o estudo na rede municipal de ensino de Mantenedópolis, nas Escolas Municipais “Paulo Freire”, “Dermeval Saviani”, “Anísio Teixeira” e “Fernando de Azevedo”,⁶ investiguei as práticas das professoras que atuam no ensino de História

⁶ Os nomes das escolas foram substituídos por denominações fictícias, com o intuito de preservar a identidade dos profissionais participantes da pesquisa.

nas séries iniciais do ensino fundamental, buscando compreender como a História é pensada, vivida e ensinada no contexto dessas escolas públicas locais.

O estudo tem como foco o ensino de História nas séries, tema pouco estudado, porém desafiador, no contexto da formação e da prática de professores. Como a História e o seu ensino são alvos de debates acadêmicos, especialmente nas duas últimas décadas, compreendo que muitas são as inquietações e os desafios dos professores que atuam nesse nível de escolaridade. Parto, dessa forma, das seguintes questões norteadoras:

- a) Quem são as professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas municipais de Mantenópolis?
- b) Como se configuram as diretrizes curriculares para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental no município?
- c) De que forma as professoras têm-se apropriado (CHARTIER, 1990) dessas diretrizes em suas práticas docentes?
- d) Qual o papel desempenhado pelo livro didático adotado pelas professoras e como se configura o seu uso no contexto investigado?

2 A HISTÓRIA VIVIDA, PENSADA E ENSINADA: O QUE OS ESTUDOS APONTAM...

2.1. A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO BRASIL

O presente bem referenciado e definido dá início ao processo fundamental do ofício de historiador: 'compreender o presente pelo passado' e, correlativamente, 'compreender o passado pelo presente' (JACQUES LE GOFF, prefácio à Apologia da História, de Marc Bloch).

Um estudo que pretende investigar o ensino de História nas escolas de nível fundamental na atualidade requer uma compreensão de como se tem configurado esse ensino historicamente. Assim, abordarei aspectos que se mostram mais significativos na constituição da disciplina História no cenário educacional brasileiro.

Antes das primeiras décadas do século XIX, é difícil precisar o ensino de História no Brasil. Nesse momento, o Brasil buscava se constituir como Estado nacional, e eram elaborados os projetos para a educação no Império.

Durante o período colonial, a educação escolar, como se sabe, foi marcada pela atuação da Companhia de Jesus, uma vez que, desde que chegaram ao Brasil, os padres jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar (PAIVA, 2000). As diretrizes educacionais da Companhia de Jesus, estabelecidas no *Ratio Studiorum*,⁷ de 1599, organizaram o ensino nos estabelecimentos educacionais no Brasil até a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759. Como mostra Saviani (2007), no conteúdo trabalhado pelo Plano de Estudos da Companhia de Jesus – *Ratio Studiorum* –, o Latim e o Grego constituíam as disciplinas dominantes. A História, assim como a Língua Vernácula e a Geografia formavam apêndices, ensinadas na leitura, versão e comentários dos autores clássicos.

⁷ *Ratio Studiorum* é o conjunto de normas que organizava os estudos da Companhia. Tinha como eixos a Gramática, a Retórica, as Humanidades. Havia ainda a Filosofia e a Teologia para quem se preparasse para o sacerdócio, prevendo-se a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos (PAIVA, 2000).

Após a expulsão dos jesuítas, o governo pombalino propunha-se definir diretrizes para a educação no Brasil. Entretanto, observa-se que, por mais que a reforma proposta por Pombal fosse fundamentada no pensamento ilustrado, a prática não acompanhou as ideias, havendo pouco avanço no Brasil. Prevaleceu um processo profundamente fragmentado pela organização de aulas avulsas, pela falta de recursos, de professores e de material (VILLELA, 2000). É o que se lê em Saviani (2007, p. 108):

As aulas régias foram estendendo-se no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores [...]. Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além da avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si.

Mesmo com os problemas verificados, as funções atribuídas ao estudo da História constituíram uma preocupação no contexto das reformas de Pombal. Isso pode ser percebido nas *Instruções para os Professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica*, de 1759, em que, como mostra Saviani (2007), o estudo da História da Religião e das antiguidades gregas e romanas era recomendado pelo governo.

Na reforma pombalina, a História ainda não se constituía autonomamente como disciplina escolar na estrutura educacional do Império português. Ela aparece mais definida para os estudos superiores, da Universidade de Coimbra. A sua constituição, como disciplina⁸ escolar no Brasil, ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. Há de se ressaltar que, até que se constituísse um corpo de conhecimento sistematizado, passível de ser ensinado nas escolas, o estudo da História percorreu caminhos tortuosos. Inicialmente, a História era considerada como uma parte integrada ao Latim.

A História constituiu-se como disciplina escolar definida, inicialmente, pelas propostas dos liberais brasileiros, envolvidos nos debates educacionais da década de 20 do século XIX. Conforme Bittencourt (1993), parte dos intelectuais pretendia construir uma História laica, propondo um tipo de ciência social da nação, que se criava sob o domínio de um Estado independente. Entretanto, não se pretendia

⁸ Compreendo a História como disciplina escolar a partir do momento em que passa a ter objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios (FONSECA, T. N. L., 2003).

abolir os princípios educativos da Igreja Católica. Desse modo, por um lado, a proposta de 1826, para o nível médio ou secundário, pretendia criar uma cadeira de Geografia e História Civil. Em outra proposta, debatida na Assembleia dos deputados em 1827, previa-se um ensino de História subdividido em História Geral Profana, História Sagrada e História do Império do Brasil.

Nesse período em que se delineavam as primeiras propostas educacionais, o estudo da História era concebido com nítidas separações entre uma História Sagrada e outra História profana ou civil, com marcos temporais definidos pelo Estado com datações organizadas por uma sequência cronológica.

A respeito da organização e estruturação da disciplina de História, Circe Bittencourt (1993, p. 139) enfatiza:

É importante assinalar que nesse período em que se delineavam os primeiros projetos educacionais, a História era concebida como necessidade social, devendo estar presente no ensino elementar e médio. Foi, entretanto, nos cursos secundários que se iniciou a organização e a estruturação das disciplinas de história.

O Colégio Pedro II, no seu plano de estudos de 1837, incluiu a História como disciplina obrigatória. Várias reformulações dos programas curriculares do Colégio Pedro II evidenciam os diferentes momentos políticos em que os estudos escolares de História eram elaborados para uma escola voltada para a formação da elite política e intelectual do País.

Além disso, cabe destacar que a preocupação do Estado se centrava em situar propostas de educação num quadro da diversidade social, étnica e cultural que constituía a sociedade brasileira. Assim, surgiu a necessidade da construção de uma pretendida identidade nacional, e a educação passou a ser direcionada a esse fim. Conforme Reis, J. C. (2001, p. 26), “[...] o novo país precisava reconhecer-se geográfica e historicamente”.

Nesse sentido, foi criado, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que, além de direcionar a escrita de uma História nacional, tinha como missão difundi-la, por meio da educação, mais precisamente pela via do ensino de

História, sobretudo, tomando como modelo uma História de vultos e grandes personagens exaltados como heróis nacionais. A História estava a serviço de uma literatura mítica que, junto com ela, “selecionava origens” para a nova nação (SCHWARCZ, 2002).

Para tanto, foi realizado um concurso de monografias pelo IHGB, com o intuito de escrever a História do Brasil. O vencedor foi o alemão Karl Philipp Von Martius, que, segundo Reis, J. C. (2001), atendia aos interesses do momento no sentido de produzir uma História que garantisse uma identidade nacional ao Brasil. Assim, Von Martius, alicerçado no *mito da democracia racial brasileira*, propôs a História nacional, pois, para ele, a identidade brasileira deveria ser buscada naquilo que a singularizava, ou seja, a mescla das três raças: o branco, o índio e o negro. Desse modo, ressalta o elemento branco e sugere um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização.

Sobre as proposições de Von Martius, Abud (2008, p. 31) faz o seguinte apontamento:

As sugestões de Von Martius não tiveram eco somente entre os sócios do IHGB enquanto pesquisadores da História Pátria, mas atingiram também aqueles que eram lentes do colégio D. Pedro II. As propostas foram o sustentáculo dos programas de História do Brasil e de compêndios e sinopses [...].

Assim, por meio da escola, a História nacional produzida deveria ser conhecida por todos, passando às salas de aula, pelos programas curriculares e pelos manuais didáticos, escritos, em geral, pelos sócios do IHGB, que estavam vinculados ao Colégio D. Pedro II. A respeito das relações entre o IHGB e o Pedro II, Abud (2008, p. 30) relata que a

[...] ligação entre as duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização.

O colégio D. Pedro II,⁹ como afirma Ribeiro (2000, p. 50), “[...] estava destinado a servir de padrão de ensino: adotaria e manteria bons resultados [...]”. Assim, planos de estudos das escolas só foram consolidados a partir do momento em que o Colégio D. Pedro II instituiu seus programas curriculares, sendo introduzido, a partir de 1838, o ensino de História ao longo de suas oito séries.

A História ensinada, sob os auspícios do Instituto, era eminentemente política, nacionalista, exaltando a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja Católica e a monarquia. As leituras indicadas para os meninos eram a Constituição do Império e a História do Brasil. Ademais, a partir das últimas duas décadas do século XIX, os currículos do colégio acabavam por impor seus modelos para as demais escolas do Império. Por eles, as Histórias Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea¹⁰ passaram a compor a História Geral e depois a História Universal.

Abud (2008, p. 31), ao versar sobre a representatividade do colégio D. Pedro II, menciona que esse estabelecimento “[...] continuou como escola-modelo, responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário, até 1931, era responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas que compunham a grade curricular”.

Nesse período, percebeu-se uma forte influência da religião, evidenciando o conservadorismo educacional, o que pode ser observado pela introdução da Religião como matéria obrigatória e pela ênfase do currículo pautado nos estudos literários e na retórica. Esse momento se constitui como espaço de disputa que representava formas de legitimar os agentes históricos do poder instituído, situando a Igreja como parceira inseparável do poder civil. Desse modo, Saviani (2007, p. 126-127) afirma:

Dada a peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a Igreja Católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas idéias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto.

⁹ Sobre a criação do Colégio D. Pedro II, ver Schwarcz (2002).

¹⁰ Essas temáticas compunham o denominado esquema quadripartite francês. Ver (FONSECA, T. N. L., 2003, FONSECA, S. G., 2003a).

A Religião e a História Sagrada desaparecem como matérias do secundário, provisoriamente, em 1878, com a Reforma de Leôncio de Carvalho. A partir daí, a História insere-se no currículo de Humanidades, que tinha como objetivo a formação das classes dirigentes do País, no sentido de compor uma casta de privilegiados brasileiros, inculcando, assim, os padrões culturais do mundo ocidental cristão, no sentido de possibilitar uma identificação com o mundo exterior civilizado. Buscava, sobretudo, garantir as condições de moralidade e higiene (SAVIANI, 2007).

O ensino de História estava previsto também para as escolas elementares, mas como disciplina optativa. A História Sagrada apareceu ao lado da História Nacional como matéria constitutiva do programa de escolas primárias depois de 1855. Entretanto, esse conteúdo era geralmente integrante de educação moral e religiosa.

No decorrer dos anos de 1870, os programas curriculares das escolas elementares foram ampliados. Eram diferentes de acordo com a província. Os objetivos do ensino de História no nível elementar eram os seguintes: “[...] serviria como lições de leitura, com temas menos áridos, para ‘incitar a imaginação dos meninos’ e para fortalecer o ‘senso moral’, aliando-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a “Instrução Religiosa” (BITTENCOURT, 1993, p. 151).

A História Sagrada foi eliminada dos currículos da escola primária no final da década de 1870. Assim, os responsáveis pelas reformulações dos currículos criaram um programa de História profana mais extenso. Pautava-se, segundo Bittencourt (1993), em pequenos contos históricos, com o intuito de despertar a curiosidade dos alunos. Em seguida, trabalhavam-se as notícias biográficas dos personagens célebres, um esboço geral da História Universal, com destaque especial para algumas épocas, consideradas merecedoras de destaque.

Os programas de ensino variavam em cada província. Com isso, o número de anos de estudos fornecidos pela escola primária foi muito variável, divididos em graus. Segundo Saviani (2007), com a criação dos *grupos escolares* em São Paulo, durante a República, buscava-se superar a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais. Desse modo, pela organização das escolas primárias na forma de grupos escolares,

ocorreu a estruturação seriada das escolas primárias. Em seus programas, distribuía-se o tempo destinado a cada uma das disciplinas. O tempo escolar era de cinco horas. A História era ensinada a partir do 1º ano, duas vezes por semana, totalizando trinta minutos semanais. Conforme Bittencourt (1993), a História não estava contemplada na parte obrigatória do currículo dos professores, exigido pelas autoridades educacionais. Desse modo, as disciplinas facultativas, como a História, raramente eram ensinadas.

As escolas elementares para crianças e adultos, que, no final do século XIX, passam a ser denominadas escolas populares, apresentam, em seus planos de estudos, os conflitos entre grupos de intelectuais. A tensão se estabelecia, de um lado, por uma parte dos intelectuais que defendiam a disseminação do conhecimento escolar para um número mais significativo da população. Para esse grupo, que se mostrava engajado nos projetos de modernização pela via da industrialização, a História “[...] era entendida como componente de formação nacional sem perder seu caráter universal. Em primeiro lugar viria o conhecimento da pátria e depois a inserção do homem brasileiro na História da humanidade, na História das civilizações” (BITTENCOURT, 1993, p. 153). De outro lado, educadores que possuíam objetivos menos abrangentes pensavam a presença da História no ensino para as classes populares como um saber a serviço da moralização popular. Nessa linha de pensamento, segundo a autora, para a maioria dos educadores que concordava com a escolarização estendida às classes populares, a História a ser ensinada, desde o 1º ano escolar, deveria inculcar determinados valores que favorecessem a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, para se chegar ao progresso.

A partir de 1920, foi introduzida a disciplina escolar “Instrução Moral e Cívica” com o intuito de, articulada ao ensino de História, reforçar os sentimentos patrióticos da população brasileira. No entanto, a consolidação da História como disciplina escolar ocorreu nas décadas de 1930 e 1940, quando o ensino de História foi colocado no centro das propostas de formação da unidade nacional. Houve, a partir da Reforma Francisco Campos, de 1931, a definição de programas e instruções sobre métodos de ensino. Assim, na prática, pretendia-se unificar os conteúdos e metodologias, em detrimento de interesses regionais (ROMANELLI, 2007).

Hollanda, citada por Fonseca, T. N. L (2003, p. 53), afirma que, pela Reforma Francisco Campos, se recomendava “[...] que fosse reduzido ao mínimo necessário o estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e da história militar, mas admitia-se a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica, sobretudo nas primeiras séries [...]”.

No que diz respeito ao modo como as Reformas Francisco Campos e Capanema contemplaram aspectos inerentes ao ensino de História, Leite, citada por Fonseca, S. G. (2003a, p. 49), declarava:

As Reformas de Ensino de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), ao estabelecerem orientações metodológicas para o ensino de História, reafirmam o esquema quadripartite francês de História Universal e a História do Brasil até a Independência e o segundo compreendendo a História do Brasil do 1º Reinado até aquele momento, o Estado Novo. No colégio, repetiam-se os programas do ginásio, os chamados ‘ciclos concêntricos que deveriam ser ampliados ou aprofundados’.

Dessa forma, os programas curriculares e as orientações metodológicas desse período embasavam-se na ideia de construção nacional, sendo perceptível, como aponta Saviani (2007), uma forte influência da liderança católica.

Em 1951, o Ministério da Educação promoveu algumas alterações nos programas para o ensino de História, mas a redefinição dos pressupostos desse ensino, de fato, foi realizada pelo Colégio D. Pedro II, que “[...] orientava o estudo da História para as ações mais importantes e suas repercussões, para a focalização de indivíduos como expressões do meio social e para o registro das manifestações da vida material e espiritual, individuais e coletivas [...]” (FONSECA, T. N. L., 2003, p. 55).

Na realidade, o ensino de História, durante a década de 1950, pouco se distanciou das concepções e práticas tradicionais. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB 4024/61), os Conselhos de Educação e as congregações de professores passam a ter a incumbência de definir os programas de ensino e o Conselho Federal estabelece apenas a amplitude das disciplinas obrigatórias (ROMANELLI, 2007). Evidencia-se, com essa institucionalização, o predomínio da História eurocêntrica, figurando a História do Brasil apenas como apêndice da História Universal.

Com o regime militar de 1964, essa tendência se fortaleceu, e são destacados os fatos políticos e as biografias de personagens, que agora contavam com figuras do novo regime. A preocupação recaía especialmente no ensino da educação cívica. Para tanto, como mostra Romanelli (2007), os papéis das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira foram redefinidos. Tornaram-se essas disciplinas obrigatórias em todos os graus de ensino, passando a completar a organização dos currículos.

Com a fusão da História e da Geografia, criou-se a disciplina de Estudos Sociais, englobando a Educação Moral e Cívica. Buscava-se, assim, fortalecer as noções de preservação da segurança, de manutenção dos sentimentos patrióticos e da obediência às leis (FONSECA, T. N. L, 2003).

A disciplina de Estudos Sociais foi adotada em algumas escolas, denominadas “experimentais” ou “vocacionais”, no decorrer da década de 1960, e depois da reforma educacional, na fase da ditadura militar, pela Lei nº 5.692, de agosto de 1971, a disciplina foi introduzida em todo o sistema de ensino. Em decorrência dessas mudanças, “[...] a comemoração ou rememoração da ‘descoberta do Brasil’, da ‘independência do Brasil’, da ‘abolição dos escravos’ e a ‘proclamação da República’ tornou-se sinônimo de ‘ensino de História’ para as séries iniciais” (BITTENCOURT, 2004, p. 76).

Fonseca, S. G. (2003b) observa que, de modo evidente, se pode perceber o aumento do controle técnico-burocrático sobre a escola e o professor, decorrente dessa lei. Isso pode ser ilustrado, segundo a autora, pelo estabelecimento da nova organização curricular, em que o professor e o aluno são os últimos elos da cadeia hierárquica. No tocante ao ensino de História, Fonseca, S. G. (2003a, p. 55) salienta que ele “[...] passa a ser objeto de controle dos Conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala”.

Entretanto, sob outra ótica, Abud (2008) registra que cada Estado brasileiro buscou soluções próprias para as questões que a reforma apresentava, e os professores

procuravam, dentro de suas próprias condições regionais e por meio de entidades representativas, soluções para a questão do ensino de História e Geografia.

Fonseca, S. G. (2003a), ao analisar as propostas curriculares dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, na década de 1970, ressalta alguns limites em relação ao ensino de História nas séries iniciais. Para a autora, o controle e as imposições de conteúdos e metodologias encontraram campo fértil nas séries iniciais, primeiro devido ao fato de a formação do professor habilitado para o ensino da 1ª a 4ª séries realizar-se de uma forma precária, nos cursos profissionalizantes de 2º grau, havendo, assim, uma tendência em aceitar ministrar, sem maiores questionamentos, os conteúdos veiculados pelos programas e livros didáticos como o saber correto, pronto e indiscutível.

A autora destaca também que a fragmentação do conhecimento e a organização curricular tornam as várias disciplinas compartimentos estanques e isolados. Assim, alunos e professores apresentam dificuldades de abordar o conhecimento da realidade de uma forma inter-relacionada, tornando o ensino meramente informativo, superficial, reprodutivista e reducionista.

A valorização da formação específica em detrimento da formação geral é também uma das problemáticas apontadas por Fonseca, S. G. (2003a). Ela afirma que, da 1ª a 4ª séries, ficou evidente a fragmentação dos conteúdos e o privilégio da alfabetização no sentido restrito, limitando o ensino à leitura e à escrita de sílabas, letras, palavras e textos, sem conexão sobre o sentido e o significado desses elementos. A História, nesse caso, compondo os Estudos Sociais, só era lembrada nos períodos próximos às provas oficiais e nas comemorações cívicas.

As consequências dessas práticas, segundo a autora, são a concepção de que História e Geografia são disciplinas dispensáveis ao currículo, a autoexclusão da História, ou seja, o não reconhecimento de si como sujeito histórico e a lacuna no desenvolvimento de noções fundamentais para a reflexão histórica, como de espaço, tempo, relações sociais, trabalho, dentre outras.

No final da década de 1970, com a crise do regime militar, com a redemocratização e as possibilidades de se repensar a realidade brasileira, fica mais evidente a necessidade de mudanças no ensino de História. O início desse processo se efetiva, de fato, no princípio da década de 1980. Desse modo, como mostra Fonseca, S. G. (2003a, p. 86), analisar “[...] o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem”.

As propostas surgidas em vários Estados brasileiros, na década de 1980, indicavam, de modo similar, que seria necessário ao ensino de História a “[...] introdução de novos personagens, crítica do saber tradicional e da História ontológica, maior atenção aos movimentos sociais e à realidade dos alunos [...]” (BITTENCOURT, 2008, p. 45). Buscava-se, dessa forma, identificar os conflitos e abrir espaço para o reconhecimento das classes menos favorecidas como sujeitos da História.

Associações científicas – como a Associação Nacional de História (ANPUH) – atualmente composta também por professores dos ensinos fundamental e médio e profissionais atuantes em arquivos públicos e privados e em instituições de patrimônio e memória –, a União dos Trabalhadores do Ensino (UTE), congressos, seminários e debates passam a ter como mote os possíveis caminhos do ensino de História.

Fonseca, S. G. (2003a) dá visibilidade às propostas curriculares elaboradas pelos Estados de Minas Gerais, a partir de 1983 e 1984, e de São Paulo, a partir de 1983. Ao analisar a proposta de São Paulo, destaca que ela foi elaborada sob a inspiração da Historiografia Social Inglesa e da Nova História Francesa. Assim, segundo a autora, estão presentes, nessa proposta, possibilidades de investigação de temas sobre diversas dimensões do social, além da influência dos debates realizados por autores, como Le Goff, Pierre Nora e Paul Veyne. Da Historiografia Social Inglesa, destaca-se a obra de E. P. Thompson, que tem inspirado, até a atualidade, um repensar de abordagens sobre a História das classes trabalhadoras, propondo uma revisão de estudos marxistas; além disso, questiona premissas do conhecimento histórico em geral.

Ao realizar um estudo comparativo das duas propostas, Fonseca, S. G. (2003a, p. 98) faz o seguinte registro:

As novas propostas curriculares situam-se em matrizes diferentes. Enquanto a proposta curricular de São Paulo revela dimensões da bibliografia que faz a crítica da historiografia tal como colocada no *Guia Curricular* dos anos 70, na proposta curricular de Minas Gerais substitui-se um sistema explicativo da História por um outro que, como todo modelo, unifica o campo da História em função dos caminhos previamente determinados [...].

Com relação ao ensino de História nas séries iniciais, essas propostas apontam peculiaridades que merecem ser revistas. No caso de Minas Gerais, a proposta tenta diferenciar essa disciplina dos Estudos Sociais, mudando-lhe o nome para Integração Social. O objetivo da disciplina deixa de ser “integrar o aluno ao meio” para “[...] formar um novo tipo de homem, consciente dos problemas e do seu papel de cidadão” (FONSECA, S. G. 2003a, p. 102). No caso de São Paulo, o eixo central da proposta gira em torno do tema Trabalho, que, nas primeiras séries, tem como desdobramento as diferentes formas de vida e diferentes formas de trabalhar.

Outro aspecto de divergências entre as propostas dos dois Estados refere-se à articulação dos conteúdos. Enquanto, na proposta de Minas, há a apresentação do conteúdo e sua aplicação às diferentes situações e realidades estudadas, na proposta de São Paulo, o conceito é construído com as crianças a partir das experiências dos alunos, além da opção pelo ensino por meio de temas que possibilitam uma ampliação do espaço de criatividade e criticidade do professor perante o conhecimento histórico.

Na proposta de São Paulo, determina-se o ensino por meio de eixos temáticos, na tentativa de romper com os modelos ortodoxos e reducionistas, situando-se dentro do movimento de renovação historiográfica. Na proposta mineira, devido ao processo de elaboração pouco debatido, torna-se evidente a tentativa desesperada de listar um grande número de temas sob o arcabouço do modo de produção capitalista (FONSECA, S. G. 2003a).

A autora destaca, como ponto convergente das duas propostas o fato de que, em ambas, está presente uma preocupação em ampliar o campo de investigação, no

sentido de incorporar novos temas, novas fontes documentais e problemáticas no ensino de História (FONSECA, S. G. 2003a).

De modo geral, na década de 1980, o ensino de História caracterizou-se pela tentativa de resgatar diferentes projetos históricos, os diversos agentes e as múltiplas vozes representativas de uma determinada época. Havia um movimento que buscava romper com a forma tradicional de ensinar História e, ao mesmo tempo, introduzir novos materiais, novas fontes, novas questões sobre os esquemas preexistentes, trazendo, para o centro da reflexão, ações e sujeitos até então excluídos da História ensinada na escola fundamental.

Essa tendência, que ganhou força na década de 1980, tornou-se mais evidente nos anos 1990. Muitos professores, envolvidos em suas práticas cotidianas, e muitas editoras, antes mesmo do aparecimento dos PCNs, elaboraram propostas pautadas nas tendências da historiografia contemporânea. Como exemplos, destacam-se a História das mentalidades e a do cotidiano (BITTENCOURT, 2004).

Uma História que não mais privilegiasse os fatos políticos singulares, grandes heróis, uma cronologia linear, uma História não alicerçada numa análise essencialmente econômica passa a veicular nas publicações didáticas e paradidáticas, e, com o tempo e com o aprofundamento do debate, isso sinalizou mudanças paradigmáticas no ensino de História. Essa tendência passou a interferir, diretamente, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no sistema de compras de livros pelos governos federal e estaduais.

Como forma de atender a essa demanda, o Ministério da Educação lançou, oficialmente, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de História. No que concerne aos PCNs e a todas as mudanças propostas e ocorridas, de fato, a partir da década de 1990, Fonseca, S. G. (2003b) faz importantes observações. Segundo a autora, o professor de História não opera no vazio, pois os saberes históricos, os valores culturais e políticos são vivenciados na escola por sujeitos que trazem consigo uma bagagem de outros espaços educativos. A autora salienta, por fim, que a perspectiva de ensino temático e multicultural,

presente nos PCNs, requer uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada.

2.2 PESQUISAS E ESTUDOS REALIZADOS NAS DÉCADAS DE 1990 E 2000

Na década de 1990, houve um incremento significativo dos estudos e pesquisas atinentes ao saber histórico escolar, destacando-se o encontro Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), que se constituem como importantes fóruns de reflexão e debate, com abrangência nacional, e são fundamentais para os historiadores e para o ensino de História nos dias atuais. Esses dois encontros, juntamente com os que são realizados pela Associação Nacional de História (ANPUH), são espaços que permitem reflexões acerca de questões importantes para os profissionais da área de História, como também para professores do ensino fundamental e médio, além de educadores de áreas afins, como as reformulações curriculares e as práticas cotidianas traduzidas em alternativas para o enfrentamento das questões postas ao ensino de História.

Realizado pela primeira vez em Uberlândia, em 1993, e, em seguida, nas universidades Fluminense (1995), de Campinas (1997), de Ijuí (1999), Federal da Paraíba (2001) e Estadual Londrina (2003), em sua sétima edição, o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História ocorreu em Belo Horizonte, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 13 a 17 de fevereiro de 2006, e refletiu a vitalidade crescente de uma comunidade de pesquisadores.

Nas edições desses dois eventos: Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História (ENPEH) e Perspectivas de Ensino de História, ressalto, como um importante espaço propiciado para a discussão do ensino de História para as séries iniciais, a atuação do Grupo de Trabalho: *Ensino de História para os anos iniciais da Educação Básica*. Discorro, assim, acerca dos estudos apresentados em algumas edições desses eventos a que pude ter acesso.

No V ENPEH, registro os seguintes trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho *Ensino de História nas séries iniciais*. O primeiro é *Vamos brincar de índio?: práticas e representações docentes sobre a temática indígena na escola* (COSTA, 2001). Trata-se de um estudo abarcando a questão indígena e a maneira como o ensino de História para criança se desvela, a partir dessa temática. Assim, a autora destaca que essa temática, no contexto das séries iniciais investigado, pauta-se prioritariamente na comemoração do “Dia do Índio”, a partir de textos e ilustrações desprovidos de criticidade e questionamentos.

No estudo *Uma revisão das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da História para crianças* (DUTRA, 2001), a autora propôs uma revisão de pesquisas acerca do ensino de História, destacando as questões sobre o desenvolvimento do pensamento histórico pelas crianças. Priorizou, assim, as abordagens voltadas para a vertente cognitivista, preocupada em compreender os processos de aprendizagens das crianças em aspectos como a temporalidade, pautados principalmente em autores, como Piaget.

Outro trabalho apresentado no encontro foi *A História dos escravos: saberes e dizeres infantis* (FREITAS, 2001). Trata-se de uma reflexão a propósito das “formações discursivas” mais frequentes, relativas ao conteúdo histórico da temática da escravidão. A autora destaca que, na perspectiva do ensino e da aprendizagem, o trabalho com o conhecimento histórico da escravidão negra no Brasil ainda precisa continuar buscando uma reconstrução consistente da vida e da cultura dos escravos no Brasil. Os dizeres infantis são pistas seguras dos seus saberes e, portanto, tornam-se objeto de investigação séria e de discussão de caminhos para o ensino e a pesquisa de História nas séries iniciais do ensino fundamental.

No trabalho *Interações discursivas: uma perspectiva de produção de conhecimento* (SCALDAFERRI, 2001), a autora busca privilegiar a linguagem como mediadora da aprendizagem, na formação de conceitos históricos, com crianças do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, apoiando-se na hipótese de que é possível promover a construção coletiva de significados a partir do movimento dialógico produzido por alunos e professores no espaço escolar.

No VII ENPEH, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de 13 a 17 de fevereiro de 2006, não houve o Grupo de Trabalho *Ensino de História para as séries iniciais*, de modo que os trabalhos que se referiam a essa temática foram apresentando nos diferentes GTs que compuseram o evento. Ressalto, assim, os estudos que me auxiliaram a pensar o tema da pesquisa, possibilitando problematizações, entre os quais os do GT8 (Memória, tempo e história no ensino de história). O trabalho *Mediadores culturais da aprendizagem temporal: práticas de Memória e compreensões do passado pela criança* (MIRANDA et al., 2006) propõe algumas reflexões, tendo como foco central a compreensão de como a criança nas séries iniciais aprende conteúdos e conceitos inerentes à História e ao tempo. Apresenta como questões norteadoras: quais são os aspectos relativos à compreensão das relações temporais construídas pela criança no interior da rotina escolar? Quais as modificações empreendidas nessa construção a partir do momento em que a criança se vê diante de lugares de memória, como museus?

O trabalho *Uso racional do tempo, cultivo e transmissão da memória familiar: implicações para o desenvolvimento da temporalidade histórica e a construção do sentido do passado nas crianças* (SILVA; SIMAN, 2006) apresenta os resultados de uma pesquisa em ensino de História realizada entre os anos de 2002 e 2004, na qual o foco central foi o ambiente familiar de quatro crianças dos meios populares que apresentaram sucesso escolar em História. A intenção do estudo foi esclarecer as relações existentes entre o desenvolvimento cognitivo das crianças, em História, promovido pela escola e o ambiente familiar. Entre os resultados obtidos, as autoras constataram que o cultivo e a transmissão da memória familiar, bem como o uso racional do tempo doméstico, quando acionados pela escola, constituem-se em elementos facilitadores do processo que leva ao desenvolvimento da noção de temporalidade histórica e do sentido do passado nas/pelas crianças. Com isso, as autoras afirmam que o ambiente familiar pode ser rico em trocas de experiências significativas, auxiliares ao desenvolvimento do raciocínio histórico nas crianças.

O estudo *Entre o ensinar, o aprender e o compreender a História: a construção do conhecimento histórico em alunos da 3ª série do ensino fundamental* (OLIVEIRA; ZAMBONI, 2006), que compõe o GT9 (Representações e usos sociais da história no ensino), faz parte de uma tese intitulada *Educação histórica e a sala de aula: o*

processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida a partir da seguinte indagação: em que medida os conhecimentos prévios das crianças são modificados pelo processo de escolarização, tendo como principal interesse a construção da noção de tempo histórico? Desse modo, a autora busca entender as representações que os professores e alunos elaboram sobre o ensino e a aprendizagem da História, procurando compreender também o contexto social no qual cada um está inserido. Considera que caminham paralelamente as análises no âmbito das relações estabelecidas em espaços mais amplos, como a escola, como instituição, e também análises dos microespaços, configurados pelas relações que se estabelecem entre aluno e professor, entre alunos e alunos e também entre as configurações familiares nas quais esses alunos e professores estão inseridos.

O estudo *Os saberes docentes: incorporando esse referencial ao quadro teórico-metodológico da pesquisa sobre o livro didático de História* (COELHO; SIMAN, 2006), apresentado no GT 10 (Saberes escolares e saberes docentes), tem como objetivo descrever e analisar se e como as professoras dos primeiros anos do ensino fundamental da rede pública de Minas Gerais leem e usam o livro didático de História e como tal fato interfere em suas práticas pedagógicas ao ensinar essa disciplina para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Defende, desse modo, que é pela forte relação que o saber escolar estabelece com sua forma que ela (a forma) e ele (o saber escolar) se realizam finalmente, por meio de um mediador, seja ele somente o professor com sua voz e giz, seja por outros mediadores, como o livro didático, a televisão, etc.

No VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, de 3 a 6 de novembro de 2009, foram apresentadas 12 comunicações no Grupo de Trabalho *O ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica*. Ressalto, assim, as temáticas abordadas nos trabalhos que considero relevantes para o desenvolvimento da presente pesquisa. Os estudos *A aprendizagem em História por meio da literatura* (PEREIRA, 2009), *Leitura e escrita: processos que permeiam a História ensinada* (QUIOSSA, 2009). *A conversação na sala de aula de História* (RICCI; SCALDAFERRI, 2009) e *Ensino e práticas pedagógicas locais nos anos iniciais do ensino fundamental: investigação e*

proposta interdisciplinar de intervenção na realidade (NUNES et al., 2009) abordam o ensino de História pautado na articulação com outras disciplinas, propondo, assim, mediações, como a dos textos literários, a das práticas de leitura e escrita e a do diálogo. O estudo *Parâmetro Curricular de História: do discurso oficial sobre a explicação histórica às elaborações de professores das séries iniciais* (SOUZA, 2009) traz reflexões acerca das apropriações feitas pelas professoras que atuam nas séries iniciais e da maneira como elaboram suas explicações históricas no cotidiano de suas práticas. O trabalho *Ideias sobre o passado e a História: a escola de “antigamente”* (RIBEIRO, 2009) focaliza a temporalidade histórica, discutindo a concepção de passado e de História que as crianças constroem a partir da História ensinada.

Desse modo, destaco os trabalhos apresentados nos dois eventos como importantes momentos de diálogos entre pesquisadores, professores e profissionais com interesses nas discussões acerca do ensino de História nesse nível de ensino. Assim, elenco, entre as principais temáticas abordadas nos estudos revisitados e que me auxiliaram no sentido de permitir problematizações com a presente pesquisa, a temporalidade histórica, que se constitui como uma discussão que permeia significativamente tanto os estudos de cunho mais cognitivo, como os que propõem pensar as práticas dos professores e as apropriações de prescrições para o ensino de História. Estão também presentes nas investigações temáticas voltadas para a forma com os professores têm trabalhado temas como a consciência negra e a questão indígena, no sentido de problematizar as possíveis superações de um ensino pautado em comemorações de datas cívicas. Discute-se também, nos trabalhos apresentados, o ensino de História de um modo integrado a outros conhecimentos que compõem os componentes curriculares, buscando estabelecer diálogos entre as diferentes disciplinas.

Compreendo que as práticas dos professores no ensino de História estão atravessadas por muitos fatores que interferem na forma como esse ensino se efetiva. Ressalto, assim, além dos trabalhos apresentados no ENPEH e no Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, alguns estudos divulgados na base de Dados da Capes e outros desenvolvidos em diferentes Programas de Pós-Graduação do País. Com isso, busco refletir sobre essas práticas docentes no

ensino de História para as séries iniciais, que desafiam a nós, educadores, no dia a dia das escolas de ensino fundamental.

O levantamento realizado no banco de teses/dissertações da CAPES,¹¹ entre os meses de dezembro de 2008 e fevereiro de 2009, mostra que, entre os 10.171 trabalhos sobre o ensino de História, 11 se referem às séries iniciais do ensino fundamental.

As questões evidenciadas pela análise dos resumos desses trabalhos referem-se à formação do professor das séries iniciais, aos desafios em ensinar noções básicas para a compreensão da História, como relações espaço-temporais, à necessidade de superação do ensino pautado na memorização e na repetição de datas, nomes e feitos e à apropriação das propostas curriculares pelos professores.

Assim, a formação de professores é enfocada, abarcando a reestruturação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, que passa a direcionar-se para a formação de professores das séries iniciais, destacando o papel significativo das instituições na elevação do nível de formação de educadores (COSTA, 1997). Aspectos inerentes à prática do ensino de História são abordados, como a especificidade do conhecimento histórico exigido para trabalhar nas séries iniciais e os limites da formação do professor; a necessidade da produção historiográfica local e de fontes para o ensino (TOSO, 2003); a valorização da cultura local (italiana) para o ensino de História (MARQUES, 2001); o trabalho com a memória, o lugar e as relações espaço-temporais (PARABOIA, 2001); as relações do tempo histórico, conhecimento acadêmico e experiência profissional como atravessamentos no ensino de História (TUMA, 2005); as noções de tempo e suas implicações para o ensino de História (OLIVEIRA, 2000); a disciplina de História como componente curricular e reflexões sobre a efetivação das prescrições (CODANI, 2000; NUNES, 2001).

¹¹ Na base de Dados da CAPES, o levantamento foi realizado a partir das pesquisas que traziam no título e/ou na palavra-chave, referências a “ensino de História das séries iniciais”, “ensino de História para crianças” e “práticas de professores no ensino de História no primeiro ciclo do ensino fundamental”.

As pesquisas abarcam também: a transição dos Estudos Sociais para História e Geografia e as implicações conceituais e metodológicas no ensino (FERREIRA, 2000); a articulação que as crianças fazem entre os saberes históricos experienciados fora da sala de aula e os oriundos do espaço escolar (OLIVEIRA, 2006); as construções teóricas provisórias que sustentam as práticas dos professores das séries iniciais, o que os professores ensinam e como ensinam nas aulas de História (GAELZER, 2006); e a predominância de pressupostos tradicionais no ensino de História nas séries iniciais, como a memorização de nomes e datas e a comemoração de datas cívicas (ASSIS, 1999).

Dos trabalhos divulgados pela ANPED, nos Grupos de Trabalho (GTs) Educação Fundamental (nº 13) e Formação de Professores (nº 8), da 23ª à 31ª reunião, quatro se referem ao ensino de História nas séries iniciais. Esses estudos tratam de temáticas que potencializam as discussões e sinalizam possibilidades de reflexão e atuação nesse nível de ensino.

Nesses trabalhos, é enfatizada a formação de professores, salientando-se que, embora os Cursos de Pedagogia tenham sido reformulados para contemplar a formação do professor das séries iniciais (em atendimento à LDB nº 9.394/96), as diretrizes desses cursos ainda não enfocam os componentes curriculares voltados para essa atuação, priorizando, assim, a formação do especialista em educação. Além disso, não há especificidade para a formação do docente das séries iniciais e da educação infantil (CAMARGO, 2006). É abordada também a importância da aproximação da cultura local para a compreensão dos conhecimentos históricos, a partir da valorização da memória e da identidade dos educandos (MARQUES, 2006). Trata-se, ainda, da preponderância de uma História tradicional, pautada na memorização e repetição de nomes, datas e fatos, com um contexto narrativo pouco envolvente no ensino de História das séries iniciais (PUGAS; RAMOS, 2008), e das noções de temporalidade como possibilidade de superação do ensino predominantemente tradicional (BERGAMASCHI, 2000).

Ao abordar as noções de tempo e memória no ensino de História, Bergamaschi (2000) enfatiza a complexidade de trabalhar esses conceitos, devido ao grau de abstração que exigem. Para ela, as situações didáticas propostas para implementar

a aprendizagem das noções de tempo não levam em conta o processo dos alunos, nem consideram a dimensão histórica e cultural do tempo. Assim, ensina-se a leitura do relógio e do calendário, sem ressaltar que foram construídos historicamente, que são invenções de e para a sociedade. Dessa forma, a autora buscou evidenciar a importância de se ensinar/aprender que o tempo não é um conhecimento natural, que vem inscrito na pessoa; trata-se de um tempo histórico, que se inscreve em cada sociedade de acordo com sua cultura e que é hoje instituído como um sistema de representação quase universal.

Tuma (2008) aponta para permanências e mudanças dos fundamentos tradicionais sobre o tempo histórico na singularidade, com base em uma investigação com quatro professoras das séries iniciais. Assim, estuda as trajetórias e as singularidades de conhecimentos construídos sobre o tempo histórico por essas professoras, revelando que a relação com o contexto sociocultural da construção de saberes e suas particularidades no exercício reflexivo de suas práticas são profícuas para a compreensão e reflexão de seus processos de formação.

Miranda (2007), com base no estudo realizado acerca da cultura escolar, saberes docentes e História ensinada, evidencia que a História ensinada nas séries iniciais se reveste, essencialmente, de aspectos relativos à memória. Vincula-se, sobretudo, a elementos de uma tradição curricular que esteve na esteira da institucionalização e desenvolvimento histórico dessa disciplina de modo particular, bem como de aspectos relativos à construção da identidade local.

Dessa forma, a autora salienta que a especificidade do lugar e os elos com a memória local podem funcionar como elementos mediadores do saber do professor e da valorização que ele faz do conhecimento histórico, podendo articular o conhecimento histórico derivado da prática escolar e da História da disciplina com os contextos culturais locais.

Entretanto, Miranda (2007) conclui a sua pesquisa lançando mão de uma questão que coloca em xeque essa preponderância da memória local no ensino de História nas séries iniciais. Ela aponta a tensão atual que se revela na necessidade de transposição do plano de referência local para a ampliação do universo de

pensamento do indivíduo, a partir do qual se organizam os saberes e suas visões de mundo.

Lucini (1999), ao realizar trabalho dissertativo, percebe que, ainda que as práticas do ensino de História não privilegiem, no caso estudado, as experiências cotidianas dos alunos, eles, em algumas situações, articulam suas vivências com as questões postas nas aulas de História. Dessa forma, a autora aponta possibilidades do trabalho com as noções de tempo e com o uso de narrativas para esse ensino, evidenciando aspectos potencializadores das práticas em sala de aula.

Em trabalho intitulado *O tempo histórico na pesquisa sobre o ensino de História: um balanço historiográfico*, Turini (2006) discute acerca dos estudos referentes ao tempo como objeto de pesquisas na área de educação, pois, como a própria autora aponta, dos 11 trabalhos que elegeram o tempo como objeto de estudo (1998-2003), apenas um foi desenvolvido num Programa de Pós-Graduação em História (Universidade Federal de Pernambuco – 2003); os demais foram realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação. A autora aponta como uma das categorias de análise as pesquisas realizadas com alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Esses trabalhos se baseiam nos estudos de Piaget e Vigotski, visando à compreensão de como se desenvolve o conceito de tempo histórico nas crianças.

Outra questão apontada pela pesquisa se relaciona com as interlocuções realizadas nos estudos sobre o ensino de História. O balanço acerca da pesquisa sobre estudos cujo foco é o tempo histórico revela um enfoque teórico e metodológico que, embora não seja hegemônico, está presente em uma parcela significativa das pesquisas e pode ser desdobrado em duas ordens de questões: a primeira, associada à ênfase no desenvolvimento de competências cognitivas, mais que na explicação histórica; a segunda, vinculada à primeira e voltada à defesa do tratamento do tempo histórico como *conteúdo* de ensino (TURINI, 2006).

Em relação à aprendizagem de conceitos de tempo pelas crianças, destaco as pesquisas realizadas uma por Dutra (2003) e Oliveira (2000). Dutra, no trabalho *As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica*, discute as possibilidades

de desenvolvimento da temporalidade histórica em crianças, por meio da ação mediada pelos objetos da cultura material e pelo professor. As fontes históricas são tomadas como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da História, a fim de promover transformações na estrutura cognitiva da criança, possibilitando o desenvolvimento da noção de temporalidade histórica. Os resultados da pesquisa revelaram que crianças entre dez e doze anos de idade apresentam níveis diferenciados de desenvolvimento das operações com as dimensões da temporalidade histórica. Enquanto algumas crianças apresentaram poucas operações relativas ao tempo físico, cronológico ou histórico, revelando apenas a construção do sentido de passado, a maioria delas demonstra, além da construção do sentido do passado, a aquisição de noções ligadas à dimensão do tempo físico e cronológico, bem como o desenvolvimento de operações ligadas ao tempo histórico, em graus crescentes de complexidade.

Oliveira (2000), em *A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à História da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos*, utiliza, como suporte teórico, os estudos de Jean Piaget. Concluiu, com base na pesquisa, que, no que se refere à noção de passado, a criança analisa os acontecimentos por meio de sua lógica operatória, na maioria das vezes recorrendo à causalidade histórica e não à interpretação cronológica. Em relação às ideias de passado, a criança as relaciona com o mundo em que ela vive, e é baseada nessa análise que ela interpreta o passado. Para analisar os conhecimentos e julgamentos históricos, ela parte de uma visão egocêntrica, considerando que, se for importante para ela, é importante para todos. À medida que a criança cresce, vai se distanciando em relação às suas análises e pode emitir um julgamento quanto à importância ou não do fato.

Em artigo apresentado no VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, Oliveira (2006, p. 3-4) indica os seguintes apontamentos acerca do ensino de História nas séries iniciais, tendo como atravessamento o tempo histórico:

De forma resumida, chegou-se as seguintes conclusões: A) O ensino de História nas séries iniciais possui características peculiares e faz-se necessário compreender melhor a relação entre as Ciências Sociais e a

História nesta fase de ensino. B) A possibilidade muito mais elaborada que a criança, nesta faixa etária estudada, pode pensar o tempo histórico e a autonomia deste em relação à cronologia: já existe uma forma de se pensar o tempo de forma diferenciada para um mesmo período, ou seja, ela pensa em um passado evolutivo no sentido tecnológico, mas não evolutivo no sentido de que as condições de vida hoje são analisadas como piores do que antes, no passado, o que indica a possibilidade de pensar diferentes temporalidades. C) Há uma dificuldade muito maior em História, do que provavelmente a que se estabelece na Matemática e no Português, de fazer uma ligação entre os saberes prévios dos alunos com o conhecimento escolar. Na área de História, trabalhar com conceitos prévios é trabalhar com as memórias, com as marcas que a criança traz de sua história, desta forma, resistir a um novo conhecimento é uma forma de manter a identidade. D) Quanto à capacidade de aprender História, a pesquisa realizada apontou que há muito a pesquisar sobre o pensamento histórico nas crianças, mas a potencialidade desta aprendizagem é muito maior do que prevemos atualmente. E) Que concepções como a aprendizagem de História por círculos concêntricos, estudo da História local, o que é concreto e noções de significância devem ser reavaliados no sentido do significado que têm para os alunos. F) Que podemos trabalhar com os conceitos históricos de forma progressiva na escola, mas que para fazê-lo, precisamos conhecer como se dá, cognitivamente, esta progressão na aquisição de conhecimentos para o aluno.

Questões como as mencionadas atravessam cotidianamente as práticas de professores que ensinam História, e esse ensino se reveste de desafios e riscos, pois entendo que a própria História se constitui como um campo de conhecimento desestabilizador. Em relação a esse fato, Schmidt (2008, p. 60) adverte:

É preciso que se leve em consideração o fato de que a História suscita questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Nesse caso, a problematização é um procedimento fundamental para a educação histórica.

Os estudos abordados¹² revelam que as temáticas que permeiam o ensino de História nas séries iniciais acabam sendo convergentes, tratando da fragilidade da formação do professor desse nível de ensino, da perpetuação do ensino de uma História linear e factual, distante da realidade dos alunos, dos desafios do ensino das noções de tempo, lugar, memória, História e cultura local e identidade, de análises dos eixos temáticos propostos pelas diretrizes curriculares e suas apropriações e de alternativas de um trabalho de cunho problematizador no ensino de História. A maioria dos trabalhos volta-se para duas vertentes: uma de caráter cognitivista, buscando compreender como a criança aprende História, os processos

¹² Ver, também, Karnal (2004), Meinerz (2001), Joaílo (1996), Cabrini et al. (2000), Nikitiuk (1996), Citron (1990), Felgueiras (1994), Reis C. E. (2001) e Silva (2003).

cognitivos necessários para tal aprendizagem. Por outro lado, existem pesquisas que abordam a importância da História para a formação da cidadania. Ressalto, porém, que o presente estudo se volta para uma terceira ótica: busco compreender o lugar ocupado pela disciplina História nas aulas das séries iniciais e como as professoras ensinam História para crianças no contexto das escolas de ensino fundamental.

Acredito que outras questões possam ser levantadas a partir da realização do estudo. Além disso, das produções apontadas até aqui, nenhuma foi realizada em escolas públicas do Estado do Espírito Santo. Isso evidencia limites e possibilidades desse campo de estudos e, ao mesmo tempo, instiga educadores a buscar possibilidades de práticas que se configuram em nossas escolas, sobretudo no desafio de ensinar a História para crianças.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1 A HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Pois a história não apenas é uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano, esse temporão no campo do conhecimento racional [...]. Ela ainda não ultrapassou, quanto a alguns problemas essenciais de seu método, os primeiros passos [...] (MARC BLOCH).

A partir do século XIX, quando a História se tornou disciplina escolar nos moldes como se conhece hoje, vigoraram diferentes maneiras de interpretar e ensinar essa disciplina. Para Fonseca, S. G. (2003b), na atualidade, as abordagens chamadas “História Tradicional” e “História Nova” são consideradas mais presentes no ensino, embora a autora ressalte a presença de outras perspectivas, como do materialismo histórico. Apoiada pela autora, afirmo que, em diferentes realidades e momentos históricos, uma abordagem se faz mais presente que outra.

Fonseca, S. G. (2003b) salienta que a chamada História Tradicional, conhecida como positivismo histórico, dominou o século XIX, passando a ser discutida, questionada e transformada ao longo do século XX. Desse movimento de crítica e diálogo, surgiu e desenvolveu-se, a partir do movimento dos *Annales*,¹³ a chamada “Nova História”.

Com o movimento dos *Annales*, iniciado em 1930, com Marc Bloch e Lucien Febvre, a História passou a ser compreendida como “[...] dialética da duração: para ele [Bloch], o tempo dos homens e das mulheres é feito de continuidade e mudança. A pesquisa histórica deve apreender esta dialética, revelando, na continuidade, a mudança e na mudança, a continuidade” (REIS, 1994, p. 52).

¹³ Entendo por *Annales* o movimento iniciado com a publicação da revista intitulada *Annales*, em 1930. Bloch e Febvre foram os principais editores. Esse movimento está na base do que hoje se denomina de “Nova História”.

No que tange a essa renovação historiográfica aqui mencionada, Le Goff, ao prefaciar a obra *Apologia da História ou o ofício do historiador*, de Bloch (2001, p. 22), afirma que “[...] ampliar e aprofundar é o essencial do movimento que continua, ainda hoje, a animar os historiadores tocados pelo espírito dos *Annales* [...]”, na busca por novos problemas, novas abordagens, novos objetos.

Bloch (2001, p. 41) apresenta uma preocupação em tornar a História, a Historiografia e o ensino de História compreensíveis, do mesmo modo, “aos doutos e aos escolares”. O autor salienta que é um desafio o ofício do historiador, pois a História não é uma ciência apenas do passado, mas também do presente. Assim, ele traz a concepção de História como a “ciência dos homens”, mas acrescenta, “[...] dos homens, no tempo” (p. 55).

Essa renovação historiográfica, iniciada por Bloch e Febvre e, posteriormente, pela segunda e terceira geração dos *Annales*, aponta um deslocamento na forma de pensar e ensinar a História, pois entendo que amplia a noção de tempo histórico. Assim “[...] a história seria feita segundo ritmos diferentes e a tarefa do historiador seria, prioritariamente, reconhecer tais ritmos [...]” (LE GOFF, 2003, p. 15). Essa renovação amplia, ainda, a concepção de fontes históricas, reconhecendo não apenas os documentos escritos como fontes, mas também um traço de linguagem, uma regra de direito incorporada a um texto, um rito fixado por um livro de cerimônias ou representado por uma estela (BLOCH, 2001).

Para Bloch (2001, p. 79), ao historiador é de crucial importância reconhecer todos os vestígios como fontes (escritos ou não) e interpretá-los, pois, para ele, “[...] os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los [...]”. Alerta ele, ainda, para a importância da presença ou ausência de documentos, que derivam de causas humanas que não escapam de modo algum à análise, e adverte que os problemas que sua transmissão coloca tocam eles mesmos o mais íntimo da vida do passado. O que se encontra em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações (BLOCH, 2001).

Essas e outras questões norteiam o presente estudo, pois remetem à complexidade da História, compreendida aqui como uma ciência, diferente das outras, como afirma Le Goff (2003), e também remetem ao desafio de professores de compreender a História como vivida, pensada e ensinada.

Nessa perspectiva, o historiador, na realidade imensa e complexa, é “[...] necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em conseqüência [...] fazer uma escolha [...] que será propriamente uma escolha de historiador [...]” (BLOCH, 2001, p. 52).

Compreendo que muitas são as interpretações que surgiram acerca da ciência História ao longo das três gerações dos *Annales*,¹⁴ o que permite reconhecer: “[...] o saber histórico encontra-se, ele próprio, na história, isto é, na imprevisibilidade, o que apenas o torna mais real e mais verdadeiro” (LE GOFF, 2003, p. 144).

Acredito, assim, apoiada pelas proposições de Le Goff (2003, 2005) e de Marc Bloch (2001), que a Nova História, iniciada pelos *Annales*, se afirma como História global, total e reivindica a renovação de todo o campo da História. Essa concepção, como enfatiza Fonseca, S. G. (2003b), ampliou as fontes de estudos, de modo que todo registro da ação humana passou a ser considerado fonte da História.

Le Goff (2005) aponta três desdobramentos prováveis e necessários da História Nova. O primeiro refere-se a *uma nova concepção de documento*, acompanhada de uma crítica desse documento. Enfatiza a necessidade de desestruturar o documento para descobrir suas condições de produção. Assim, “[...] é preciso delimitar, explicar as lacunas, os silêncios da história, e assentá-la tanto sobre esses vazios, quanto sobre os cheios que sobreviveram” (p. 76).

Um “retratamento” da noção de tempo, compreendida como matéria da História, é o segundo desdobramento. Trata-se de demolir a ideia de um tempo único, homogêneo e linear. Torna-se necessário “[...] constituir uma nova cronologia científica, que data os fenômenos históricos muito mais segundo a duração da sua

¹⁴ Sobre as três gerações dos *Annalles* e as implicações para a Historiografia, ver Le Goff (2005) e Reis (1994, 2006).

eficácia na história, do que segundo a data da sua produção [...]” (LE GOFF, 2005, p. 77).

Enfim, como terceiro desdobramento, é proposto o *aperfeiçoamento de métodos de comparatismo* pertinentes, possibilitando comparar apenas o que é comparável, de modo a evitar, segundo Le Goff (2005), tanto uma definição demasiadamente ampla, distante do tempo e do espaço, como uma concepção numa perspectiva muito estreita e limitada da realidade. Em sintonia com Le Goff, Fonseca, S. G. (2003b) afirma que a História Nova se ocupa de tudo o que os homens e mulheres fazem, nos diferentes tempos, reconhecendo as várias formas de marcar e viver o tempo. Desse modo, a História Nova trata não apenas dos fatos ocorridos no passado, apresentados de forma linear, mas da História nos diferentes ritmos, espaços e tempos.

Compreendo que as abordagens propostas pela História Nova estão, em diversos aspectos, contempladas nos conteúdos das diretrizes curriculares para o ensino de História nas séries iniciais.

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 25).

Há, também, presente nas diretrizes, uma ampliação da noção de fontes históricas. Segundo o conteúdo do documento, materiais, como relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar.

Ao se recuperar esses materiais, que são fontes potenciais para construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida, o saber histórico escolar desempenha um outro papel na vida local, [propiciando condições para que aluno se torne] um observador atento das realidades do seu entorno, capaz de estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 31)

Outra influência da Nova História no conteúdo das diretrizes curriculares diz respeito à abordagem da História local/global, às relações entre passado/presente e à razão de se estudar a História. Nesse direcionamento, o fragmento a seguir explicita, sobretudo, a importância de se relacionar o presente com o passado no ensino de História:

A escolha metodológica [das diretrizes] representa a possibilidade de orientar trabalhos com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado. Didaticamente, as relações e as comparações entre o presente e o passado permitem uma compreensão da realidade numa dimensão histórica, que extrapola as explicações sustentadas apenas no passado ou só no presente imediato (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 32).

A preocupação com a História local/global pode ser percebida nos PCNs, ao proporem como um dos objetivos para o ensino fundamental, que o aluno seja capaz de “[...] reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 35).

Assim como Bloch (2001, p. 41) traz, na introdução da obra *Apologia da História*, o pedido de esclarecimento de um garoto a seu pai historiador: “Papai, então me explica para que serve a História”, é possível encontrar nos PCNs, ao tratarem dos critérios de seleção e organização dos conteúdos de História, a intencionalidade de fornecer aos alunos, pela via da História, a formação de um repertório intelectual e cultural, a fim de que eles estabeleçam identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida.

Quanto à noção de tempo que, para Le Goff (2003), é matéria fundamental da História, os PCNs demonstram uma preocupação de partir da noção presente de tempo para uma visão mais geral, como explicita o fragmento: “Os conteúdos propostos estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 36).

Assim como Fonseca, S. G. (2003b), compreendo que o objeto do ensino de História – constituído pelas tradições, ideias, símbolos e representações que dão sentido às

diferentes experiências históricas vividas pelos homens e mulheres nas diversas épocas – e as finalidades da disciplina História estão explícitos nos PCNs, nos materiais institucionais, como os programas e currículos das Secretarias de Educação, no projeto pedagógico da escola e nos materiais didáticos. Também estão explícitos e/ou implícitos nos discursos dos setores sociais e políticos dirigentes, nos meios de comunicação de massa, no discurso dos especialistas, na tradição educativa de cada escola, nas representações de grupos de trabalho, de alunos e de pais. Entretanto, acredito que são as práticas das professoras que permitem problematizar como o ensino de História, de fato, se realiza. Assim, deparo-me com a centralidade do papel do professor, fazendo-se necessária uma compreensão das questões que interferem em suas práticas.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CURRÍCULO

A própria definição do objeto de pesquisa constitui-se como um processo histórico, pois pensar formas como o professor ensina História pressupõe conceber esse profissional em processos de experiências acumuladas ao longo de sua vida. Envolve, assim, o início e o decorrer de sua escolaridade, sua formação acadêmica, as condições objetivas de trabalho e todas as suas experiências pessoais e profissionais.

Alicerçada nas proposições de Nóvoa (1995), compreendo a formação de professores como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas. Para ele, são fundamentais, na análise da formação, a pessoa e a experiência. Assim, entendo que os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de sua vida.

Giroux (1997), ao compreender os professores como intelectuais transformadores, auxilia-me no sentido de pensar os professores que exercem seu ofício cotidianamente em escolas públicas na tentativa de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Nesse sentido, “[...] é importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões

sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando [...]” (GIROUX, 1997, p. 161).

Por esses apontamentos, percebo os professores como inventores, como criadores, como profissionais que, por meio de suas práticas, “[...] possibilitam crítica e encantamento no processo de ensinar e aprender História” (SIMÕES, 2006, p. 24).

Ao compreender o professor como intelectual, como propõe Giroux (1997), que se encontra em constantes processos formativos, sempre marcados pela reflexão das próprias práticas (NÓVOA, 1995), direciono o olhar para a forma como o professor atua perante o que se apresenta como orientação norteadora, pois o visualizo como aquele que, pela via de suas práticas, medeia as prescrições. Desse modo, assim como Sacristán (2000), penso o professor como mediador entre o aluno e a cultura, como aquele que realiza a filtragem do currículo.

Dessa forma, são muitas as questões que permeiam as discussões sobre as práticas dos professores que ensinam História. Essas questões envolvem, mais do que uma análise didático-metodológica, reflexões sobre a formação dos professores, sobre as propostas curriculares de História, sobre as condições objetivas do trabalho docente, entre outras, que compõem esse fecundo campo de investigação.

Ressalto, assim, pautada em Sacristán (2000, p. 30), a importância atribuída ao professor, pois compreendo o currículo como “cultura da escola” e o professor como ponto de referência no qual “[...] podem se apreciar as relações entre as orientações procedentes da teoria e da realidade da prática, entre os modelos ideais de escola e a escola possível, entre os fins pretensamente atribuídos às instituições escolares e às realidades efetivas”.

Compreendo o professor, nessa perspectiva, como aquele que medeia os processos de aprender e ensinar História. Assim, entendo, como Sacristán (1998, p. 179), que “[...] o professor é inevitavelmente mediador, para o bem ou para o mal, num sentido ou noutro, só que se pode lhe atribuir politicamente o papel de adaptador ou, em maior medida, o de criador”.

O currículo, nesse direcionamento, pode ser pensado, no sentido proposto por Ferraço (2004), ou seja, nas redes de *saberesfazeres*, de *discursospráticas*, que são compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas e que envolvem outros sujeitos para além desses cotidianos.

Assim, com apoio em Ferraço (2004), compreendo o currículo como uma invenção dos sujeitos no cotidiano das escolas. Os sujeitos são pensados, nessa perspectiva, como *praticantes*

[...] que produzem, em meio às redes e contextos vividos, diferentes *saberespráticas* que têm na relação solidária sua expressão mais visível. Os currículos realizados pelos sujeitos praticantes estão encharcados de relações que advogam em favor de princípios de totalidade, coletividade, cooperação e solidariedade. [...] as redes compartilhadas pelos sujeitos nos cotidianos das escolas pesquisadas apontam para ações coletivas, que são realizadas de modo a se buscar saídas para os problemas enfrentados. Não há imobilismo (FERRAÇO, 2004, p. 90).

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

3.3.1. O Município de Mantênópolis



IMAGEM 1 - Foto de Mantênópolis
Fonte: Semec.



IMAGEM 2 - Mapa do Espírito Santo
 Fonte: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2010.



IMAGEM 3 – Mapa de Mantenópolis
 Fonte: <www.mantenopolis.es.gov.br>
 Acesso em: 4 mar. 2010.

Os dados sobre o município (Imagens 1, 2 e 3) aqui apresentados baseiam-se em informações disponíveis no *síte* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em um documento produzido pela Semec, no ano de 2004, intitulado: *Mantenópolis: cidade da paz: aspectos históricos e manifestações culturais*, e no trabalho (seminário temático) realizado por dez das professoras investigadas nesta pesquisa, enquanto cursavam Pedagogia (Nead/UFES), no ano de 2002. A pesquisa intitulou-se *Um olhar cultural sobre o município de Mantenópolis*. Cabe ressaltar que se trata de um dos poucos documentos que registra dados inerentes à origem, à formação da população, aos aspectos políticos, sociais e econômicos do município. Esse documento se encontra na Semec, bem como nas bibliotecas das escolas municipais. É fonte de pesquisa para alunos e professoras no ensino da História local.

Com relação à elaboração do trabalho, as autoras destacam a escassez de documentos a respeito da História do município, como uma das justificativas para a realização da pesquisa. As autoras afirmam:

Levando em conta a carência de documentos no município de Mantenópolis [...], o 'Primeiro Seminário Temático de Mantenópolis' se torna necessário, pois será resultado concreto de pesquisas científicas e empíricas tornando dialético o Ser/Espaço/Cultura, interligando conhecimento com habilidades

e competências, e uma parte final: ‘envolver a comunidade no que concerne à apresentação do que fora trabalhado, pesquisado e confeccionado’ (ALVES et al., 2002, p. 9).

O município de Mantenópolis é constituído de três distritos: São José, Santa Luzia e São Geraldo. Está localizado a 262km da Capital do Estado do Espírito Santo – Vitória –, na microrregião Nordeste. Possui uma área de 321km².¹⁵

A sede do município teve sua origem no insucesso da cidade de Ametista, na década de 1920, a qual pertencia à zona litigiosa e, após sua formação, foi vítima de uma grande enchente do Rio São Mateus. Depois da inundação, as lideranças se reuniram e decidiram construir a nova cidade na região que hoje é ocupada pelo município de Mantenópolis. Essa reunião foi realizada sob a direção do então tenente da Polícia Militar, Dr. Floriano Lopes Rubim, com o apoio do vereador Vicente Amaro da Silva e de vários pioneiros da localidade, entre os quais, podemos destacar Alexandrino José Ribeiro, Antônio Nóia de Oliveira, Teotônio José da Silveira, Pedro Manoel do Bonfim, José Vicente Teodoro, Manoel Novais de Lacerda, José Cardoso Filho e Antônio Moreira Daniel, o qual foi o primeiro professor a atuar na região.

O nome da cidade – Mantenópolis – explica-se pela existência de um córrego que atravessa a região, denominado de Mantenhinha. Próximo ao córrego, havia um povoado com o nome de Mantena (palavra que significa “Terra Boa”). Desse modo, quando houve a criação do município, utilizou-se a palavra Mantena (hoje, um município mineiro) e acrescentou-se a terminação “polis”, daí o nome “Mantenópolis”.

No ano de 1928, o Sr. Alexandrino José Ribeiro passou a morar nessa localidade. Tinha oito filhos e foi dono da área onde hoje é a cidade. Os filhos estudavam em casa, com professor particular. Nesse período, dirigiram-se para a região famílias que antes residiam em locais vizinhos, principalmente no Estado de Minas Gerais.

¹⁵ Fonte: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2010.

Em 1935, imigrou para a região a família com o sobrenome “Guerra”, constituída por 16 irmãos, o mais velho dos quais, Vitalino Guerra de Oliveira, casou-se com Argentina Oliveira Guerra, em 1932. O casal teve 13 filhos, 12 deles nascidos em Mantenópolis. Essa família (IMAGEM 4) contribuiu para o crescimento da Congregação Batista no município.



IMAGEM 4 - Foto da família de Vitalino Guerra de Oliveira

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Mantenópolis**: cidade da paz: aspectos históricos e manifestações culturais. Mantenópolis: Prefeitura Municipal de Mantenópolis. Estado do Espírito Santo, 2004.

Durante as décadas de 1930 e de 1940, houve um processo de devastação e início das construções das casas e do cultivo das terras. Destacaram-se, também, os movimentos migratórios, principalmente de pessoas oriundas do Estado de Minas Gerais.

Nessa mesma época, a região vivenciava uma situação de contestado; coexistiam assim, policiamentos de Minas Gerais e Espírito Santo. Tal situação durou até o ano de 1948, quando foi criado o patrimônio de Mantenópolis, conforme a Lei nº 1.711, arts. 49 e 53. O patrimônio integrava o município de Barra de São Francisco.

A primeira escola do município foi a Escola de Primeiro Grau “Dermeval Saviani” (Imagem 5), que começou a funcionar em 1953, oferecendo as séries iniciais do ensino fundamental.



IMAGEM 5 - Foto de alunos da escola “Dermeval Saviani” em 7 de setembro de 1953

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Mantenópolis**: cidade da paz: aspectos históricos e manifestações culturais. Mantenópolis: Prefeitura Municipal de Mantenópolis, Estado do Espírito Santo, 2004.

Em 29 de fevereiro de 1953, Mantenópolis passou a ser município, emancipando-se de Barra de São Francisco, de acordo com a Lei nº. 779. Em 1955, ocorreu a primeira eleição municipal para prefeito e câmara de vereadores do município. A partir daí, houve a criação do Cartório de Feitos Criminais, a criação do Mapa do Município (1958) a inauguração da Escola de Primeiro e Segundo Graus “Job Pimentel”¹⁶ (1959); a criação do Cartório Civil (década de 1950); a instalação de energia a motor; a fundação da Sociedade São Vicente de Paula (1962); a criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (1963); a criação da Bandeira Municipal (1964); a construção da praça Dom Luiz (1969); a construção da Gruta Nossa Senhora de Lourdes (Imagem 6), por presidiários (década de 1960); a criação do Sindicato dos Agricultores Familiares e Assalariados Rurais (1969).

¹⁶ Atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Job Pimentel”.



IMAGEM 6 – Foto da Gruta Nossa Senhora de Lourdes, construída por presidiários no ano de 1969. Localiza-se no pátio da Prefeitura Municipal de Mantenópolis
Fonte: Semec.

Na década de 1970, foi instalada a Companhia Espírito-Santense de Saneamento (Cesan) (1972); a Escola Christiano Dias Lopes (1972) e a creche (1974). Em 1975, no dia 19 de janeiro, foi inaugurado o Hospital Maternidade Nossa Senhora das Dores. Instalou-se a rede telefônica, iniciando também o fornecimento de energia elétrica pela Espírito Santo Centrais Elétricas S. A. (Escelsa).

Em janeiro de 1989, foi criada a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec), que passou a funcionar como órgão central que administra, supervisiona e coordena a educação escolar municipal.

No que se refere ao aspecto cultural, destacaram-se, nos anos de 2001 a 2004, principalmente, as atividades voltadas ao teatro (Imagem 7), com a criação da companhia “Zabumba” de teatro. Essa companhia participou de eventos, como o Festival Estudantil de Teatro de Vitória, em 2001 e 2002, e Festival de Cultura do Vale do Jequitinhonha, em julho de 2003, em Medina (MG).



IMAGEM 7 – Foto da Companhia Zabumba de Teatro (2003)
Fonte: Semec.

Em 14 de janeiro de 1992, foi criada a Sociedade Pestalozzi em Mantenópolis; em 1998, ocorreu a municipalização da Escola de Infância “Chapeuzinho Vermelho”, sendo anexadas duas salas, o que ocasionou a criação da Escola Municipal “Eliezer Eduardo Ribeiro”, nome dado em homenagem ao professor, advogado e vereador.

A partir dessa data, sucederam-se as eleições municipais, construções de centros comunitários como a Casa do Idoso e o Projeto Vida Feliz. As escolas municipais atuam atendendo às séries iniciais e finais do ensino fundamental, bem como à educação infantil.

A partir da década de 1990, o município passou a caracterizar-se pelos movimentos de emigração, em que muitas pessoas começaram a deslocar-se para o exterior, principalmente para os Estados Unidos da América com mais intensidade e, para Portugal. Isso apresenta reflexos na economia local, na organização das famílias, nas construções de casas, nos sonhos de futuro e sobretudo, no imaginário dos que ficam. Conforme informações da Prefeitura Municipal de Mantenópolis, em março de 2010, cerca de três mil moradores da cidade encontram-se fora do País.¹⁷

¹⁷ Informações disponíveis em: <www.guiadoimigrante.com>. Acesso em: 5 mar. 2010.

O gráfico a seguir pode ilustrar esse aspecto, pois mostra a evolução populacional do ano de 1991 a 2007.



GRÁFICO 1 – Dados demográficos de Mantenópolis

Fonte: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2010.

É possível perceber que há uma redução significativa da população ao longo dos anos. Em 1991, havia cerca de 10.000 habitantes no município e, em 2007, totalizava aproximadamente 8.000 habitantes. Esses movimentos migratórios são justificados pela busca por melhores condições econômicas. Assim, muitas pessoas deixam seus empregos em diferentes setores no município, vão para o exterior e dedicam-se a trabalhos que exigem mão de obra menos qualificada. Exemplo dessa situação é o caso de três professoras efetivas em séries iniciais na rede municipal, que se licenciaram de seus empregos e foram residir nos Estados Unidos da América.

Nos últimos dois anos, tem-se percebido o retorno das pessoas para Mantenópolis, Elas alegam, como motivo para o retorno, a crise econômica americana ocorrida em 2008. O município possui atualmente 11.630 habitantes.

Uma das principais fontes de renda é a cafeicultura. Destaca-se também a produção de lavouras temporárias (arroz, milho, feijão), que constituem fonte alternativa de complemento de renda do pequeno produtor. Cabe ressaltar que o setor de prestação de serviços é o que garante maior rentabilidade ao município.

O setor industrial pode ser considerado incipiente, suprindo somente a carência do mercado consumidor local. Atualmente, vem se destacando o setor de fruticultura, com produtos como uva e morango, o turismo, com o voo livre, e o artesanato (Imagem 8).

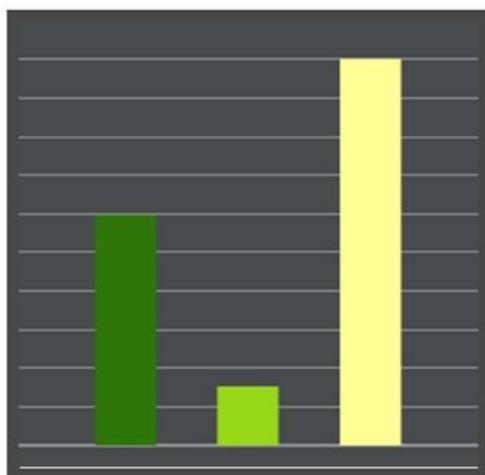


IMAGEM 8 - Fotos da prática de “voo livre” e artesanato em Mantenópolis
Fonte: Semec.

Mesmo iniciando atividades diversificadas no setor econômico, a renda do município está baseada nos setores agropecuário e de serviços, como mostra o gráfico e os dados a seguir:

> Produto Interno Bruto (Valor Adicionado)

Mantenópolis



- Agropecuária 27.680
- Indústria 7.079
- Serviços 46.438

Mantenópolis - ES

Produto Interno Bruto dos Municípios 2007

Valor adicionado bruto da agropecuária	27.680 mil reais
Valor adicionado bruto da indústria	7.079 mil reais
Valor adicionado bruto dos serviços	46.438 mil reais
Impostos sobre produtos líquidos de subsídios	2.438 mil reais
PIB a preços correntes	83.635 mil reais
PIB per capita	7.296 reais

GRÁFICO 2 – Produto Interno Bruto de Mantenópolis

Fonte: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2010. Dados de 1997.

A cidade de Mantenópolis teve uma significativa visibilidade nos últimos dois anos, devido à participação de Manoel Loreno em programas de entrevista em redes de televisão de grande audiência.¹⁸ Manoel é morador da cidade, pedreiro e que tem se dedicado à produção de cinema, de modo bastante rudimentar, desde a década de 1980, quando realizou seu primeiro filme, *A vingança de Loreno* (1989). “Seu Manuelzinho”, como é conhecido na cidade, é analfabeto e quando tem a ideia de algum roteiro, pede a um amigo para escrever. Ele já exibiu 25 filmes.

Quando Manoel Loreno começou a fazer filmes, a população de Mantenópolis não tinha mais o hábito de assistir a filmes no cinema. A sala de projeções já havia fechado há algum tempo (até hoje não há salas de cinema na cidade). Desse modo, seu Manoel instaurou uma atividade inovadora, que, além da natureza artística, cultural e de entretenimento, se mostrou como fator de agregação da comunidade, que se reunia para trabalhar nos filmes e para assistir aos trabalhos realizados. A exibição era realizada em aparelhos de televisão, instalados na quadra de esportes. A respeito da produção dos filmes, Manoel Loreno afirma:

Até debaixo de chuva eu gravei filme. ‘Tava chovendo, e chuva grossa. Nós tava lá no meio do pasto, correndo atrás uns dos outros, dando tiro, tudo moiadinho, e todo mundo alegre, todo mundo animado. Era aquela alegria! Sabe por quê? Não era pra aparecer lá fora na televisão, era pra ver. Quando chegava de tarde, a gente aprontava a fita, quando era mais tarde, ficava pronto, aí ia todo mundo lá pra assistir o filme, sentir o prazer de ver ele no próprio trabalho, alegria só pra vê eles ali dentro da televisão (LORENO, apud MARTINS, 2009, p. 1).

Em geral, seus filmes (Imagens 9 e 10) contam com aproximadamente 30 partes. Ele planeja a execução de cada uma delas, incluindo o número de participantes, as roupas, locações necessárias e os acontecimentos. Após as orientações sobre o que cada um deve falar e fazer, inicia-se a gravação. Os atores são membros da comunidade, trabalhadores rurais, vizinhos. Geralmente, os trabalhos duram um final de semana. Como as cenas são gravadas na própria sequência da história, ao final, o filme está pronto (uma espécie de copião, sem edição), razão pela qual, concluídas as gravações, todos podiam assistir ao trabalho, sempre no domingo à

¹⁸ Baseio-me, nesse ponto, no artigo *Cinéfilos e fazedores de cinema a contrapelo*, de autoria de Alice Fátima Martins, publicado na revista: Z Cultural. Revista virtual do programa avançado de cultura contemporânea. Disponível em: <www.pacc.ufrj.br>. Acesso em: 4 mar. 2010.

noite. Atualmente Manoel Loreno é locutor-comentarista da *TransaSon FM*, rádio comunitária de Mantenópolis.



Imagem 9 - Fotos das gravações de um dos filmes de autoria e direção de Manoel Loreno (s/d)

Fonte: Semec.



IMAGEM 10 - Fotos das gravações do filme *O pobre e o rico* de autoria e direção de Manoel Loreno (s/d)

Fonte: Semec.

O município de Mantenópolis vive um momento em que muitas pessoas retornam para o município, algumas reassumindo seus empregos e outras investindo em seus próprios negócios. Há o polo de Educação a Distância (Ufes/Ead), na sede do município, com cursos como Artes, Ciências Contábeis e Física, e as escolas municipais começam a inserir aulas de música em sua organização curricular.

Quando falo de Mantenópolis,¹⁹ refiro-me a um lugar onde coexistem pessoas simples de hábitos típicos de uma cidade do interior, e pessoas recém-chegadas dos Estados Unidos e Portugal, diferenciando-se, assim, pelo modo de se vestir, de pensar, viver, compondo, dessa forma, a população local. Falo também de um lugar em que cerca de 20% da população é analfabeta. São pessoas que inventam suas vivências a partir de seus conhecimentos populares, passados de geração em geração. Destaco as “benzedeiros”, os alfaiates, que aprenderam sua “arte de fazer” no ofício cotidiano... Por outro lado, muitas pessoas se deslocam diariamente para Colatina, em busca de formação superior, ou, quinzenalmente, para Barra de São Francisco, ou mesmo, do interior para a sede do município.

Entre as pessoas que buscam a graduação e pós-graduação, grande parte atua na educação, que abarca não só os profissionais formados em licenciaturas, mas também em cursos na área de saúde, economia, entre outros. Falo também de um município onde cerca de 40% da população vive na zona rural, dedicando-se, principalmente, ao setor agropecuário. As que atuam na zona urbana dedicam-se, especialmente, a trabalhos nos comércios locais e nos cargos públicos da Prefeitura Municipal. Falo, assim, de um município onde uma senhora de cerca de 70 anos frequenta as salas de aula, juntamente com as crianças, entre 6 e 11 anos de idade, compartilhando experiências e vivências, o que constitui para ambos uma situação de “normalidade” e, sobretudo, de aprendizado recíproco. Refiro-me a um município em que convivem falas caracterizadas por um “sotaque amineirado”, que se misturam com as gírias que circulam nos meios de comunicação, como TV e internet. Falo, por fim, de um lugar em que, junto com os cumprimentos entre as pessoas que se conhecem e que convivem de perto com as rotinas umas das outras, segue sempre a expressão “Vamos chegar e entrar...”, revelando, assim, as peculiaridades e o espírito acolhedor de Mantenópolis, “Cidade da Paz”.

¹⁹ Os dados apresentados são de 2007, baseados nas informações disponíveis em: <www.portalfederativo.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2010.

3.3.2 As escolas participantes da pesquisa

A rede municipal de ensino possui 21 escolas que oferecem o ensino fundamental e uma creche, que foi municipalizada no início do ano de 2009, passando a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) “Pequeno Príncipe”. Em cada distrito, funciona uma escola e, na cidade de Mantenópolis, há duas escolas e um CEMEI. Há 15 escolas rurais e uma Escola Família Agrícola.

As Escolas Municipais “Paulo Freire”, “Dermeval Saviani”, “Anísio Teixeira” e “Fernando de Azevedo” constituem campo de investigação deste estudo. A Escola Municipal “Paulo Freire” localiza-se no bairro Nova Cidade s/n, e a Escola Municipal “Dermeval Saviani” na Rua Jones dos Santos Neves, nº 98, ambas na sede do município, no norte do Espírito Santo.

A Escola “Paulo Freire” começou a funcionar em 19 de fevereiro de 1998, pelo Decreto nº 099/98, sob responsabilidade do governo estadual, oferecendo a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Em 2000, a instituição foi municipalizada, passando a atender, no ano de 2005, também às séries finais do ensino fundamental, até 2008. A partir desse ano, passa a oferecer apenas as séries iniciais.

A primeira escola do município “Dermeval Saviani”,²⁰ foi criada pelo Decreto nº 1089, em 5 de dezembro de 1952, começando a funcionar efetivamente em 1953. Foi municipalizada no ano de 2004. Atendeu, de 2004 até 2008, a turmas de educação infantil até as séries finais do ensino fundamental. A partir de 2009, passaram a funcionar nessa instituição apenas as turmas de 4ª a 8ª série.

Localizada na rua Francisco de Melo, s/n, Distrito de São José, a 6km da sede do município de Mantenópolis, a Escola Municipal “Fernando de Azevedo” foi criada pela Portaria nº 1.752, de 14 de maio de 1982, e aprovada pela Resolução CEE nº 27/86, de 9 de maio de 1986.

²⁰ Não foi possível discorrer mais detalhadamente sobre a primeira escola do município devido à ausência de documentos tanto na escola, como na Semec.

A Escola Municipal “Anísio Teixeira”, localizada no distrito de São Geraldo, a 16km da sede, foi regulamentada pelo Ato de Criação: Re. CEE nº 41/75, de 28 de novembro de 1975, aprovada pelo Decreto nº. 27/86, de 9 de maio de 1986. Em 2006, de acordo com o Decreto nº 007/2006, a escola foi municipalizada.

O sistema de ensino municipal passou, no início de 2009, por algumas modificações, que se referem à oferta do ensino fundamental nas escolas localizadas na sede do município. Assim, as três primeiras séries iniciais²¹ e uma turma de educação infantil passam a funcionar na Escola Municipal “Paulo Freire”, totalizando 19 turmas, com aproximadamente 500 alunos; na Escola Municipal “Dermeval Saviani”, passaram a ser oferecidas a 4ª série e as séries finais do ensino fundamental, com três turmas de 4ª série, com aproximadamente 90 alunos. Ambas funcionam nos turnos matutino e vespertino. Além disso, ocorreu a implantação do ensino fundamental de nove anos.

A rede municipal conta ainda com 15 escolas rurais multisseriadas unidocentes, onde são oferecidas as séries iniciais do ensino fundamental. Em duas dessas escolas, há funcionamento em dois turnos.

A rede municipal tem aproximadamente 1.551 alunos no ensino fundamental, distribuídos nas 21 escolas do município. Conta, atualmente, com 96 professores efetivos e 15 que atuam por designação temporária (contrato). Desses professores, 56 trabalham com as séries iniciais e todas são professoras.

Apliquei os questionários e selecionei as professoras cujas práticas foram observadas de um modo mais intenso e abrangente. Das 56 professoras, 36 responderam ao questionário.

²¹ Ao me referir às séries, reporto-me também aos anos iniciais, de modo que as duas modalidades coexistem nas escolas investigadas.

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Isolado nenhum especialista nunca compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos. [...] O ofício de historiador se exerce numa combinação do trabalho individual e do trabalho por equipes (LE GOFF, prefácio à Apologia da História, de Marc Bloch).

Baseio-me nas proposições de Bloch (2001), quando defende que o historiador é como o ogro da lenda, ou seja, fareja carne humana, sabe que ali está sua “caça”. Desse modo, por detrás dos traços sensíveis da paisagem, dos utensílios ou das máquinas, dos documentos aparentemente mais glaciais e das instituições que parecem mais completamente distanciadas daqueles que a elaboraram, estão os homens e as mulheres que o historiador e, do mesmo modo, o pesquisador querem compreender.

Para a realização da pesquisa, optei por essa busca, sempre incansável, daquilo que é propriamente humano e, de modo mais específico, pela busca da História ensinada nas séries iniciais.

Compreendo, assim, que a investigação das práticas no ensino de História nas séries iniciais nas escolas municipais de Mantenópolis constitui-se como uma busca minuciosa, que se faz nos detalhes e, para documentá-la, é necessário que o pesquisador, assim como o historiador, não seja um sedentário, um burocrata; deve ser um andarilho fiel a seu dever de exploração e de aventura (LE GOFF, 2001).

Desse modo, realizei a investigação por meio de observações, de análise documental, utilizando os testemunhos e toda infinidade de fontes de que pude fazer uso, tendo como foco o ensino de História para as séries iniciais no município de Mantenópolis, nas escolas “Paulo Freire”, “Dermeval Saviani”, “Anísio Teixeira” e “Fernando de Azevedo”.

Compreendo que, pela via das observações das aulas de História nas séries iniciais, posso entender o modo como se configuram as práticas nesse ensino e, para tanto, busquei tornar visíveis, ainda que sensivelmente (BLOCH, 2001).

Considero ser necessário esclarecer que, assim como propõe Bloch (2001), não pretendo julgar as práticas observadas, mas compreender como elas se efetivam no contexto das salas de aulas no município de Mantenópolis. Nesse sentido, iniciei a pesquisa de campo, de modo efetivo, no mês de abril de 2009, quando, após o exame de qualificação, ocorrido em março, direcionei-me às escolas, onde participei dos processos e relações diárias ocorridas durante aulas de História. Foi preciso pensar as maneiras de chegar às escolas, a forma de dialogar com as professoras, as pedagogas e, principalmente, foi preciso atentar-me ao cuidado de ter o sentido das observações. Cabe lembrar o que versa Bloch (2001) acerca da observação histórica. Supõe ele que a busca, desde seus primeiros passos, tenha uma direção. Ainda que a presente pesquisa não seja propriamente histórica, acredito, assim como ele, que a observação passiva, se é que seja possível, em nenhuma ciência pode gerar algo de fecundo.

Pela aplicação de questionários semiestruturados,²² busquei conhecer as professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas municipais de Mantenópolis e, especificamente, traçar o perfil dessas professoras na totalidade das escolas desse município.

Desse modo, ao ter como foco as aulas de História nas séries iniciais e com as respostas de 36 de um total de 56 professoras, iniciei o levantamento de dados. Antes da aplicação dos questionários às professoras, dirigi-me à Semec e apresentei a proposta de pesquisa à Secretária Municipal de Educação; junto à proposta (projeto de qualificação), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.²³

Como procedimento para a aplicação dos questionários, reuni-me com as diretoras das escolas municipais e com as pedagogas da Semec, responsáveis pelo acompanhamento das escolas rurais, e agendamos as datas em que eu compareceria às escolas para apresentação do projeto de pesquisa e aplicação dos questionários.

²² APÊNDICE A.

²³ APÊNDICE B.

Desse modo, dirigi-me a cada escola, tendo cada diretora proposto uma dinâmica diferenciada para o momento de aproximação e diálogo com as professoras. Assim, em algumas escolas, esse momento se deu no horário destinado ao planejamento coletivo das professoras; em outras, em momentos do recreio. Compareci diversas vezes em outras escolas, para atender aos momentos em que as professoras estivessem disponíveis para conhecer, conversar e participar da pesquisa.

Por se tratar de um município onde praticamente todas as pessoas se conhecem, os momentos de trocas, diálogos e produção acontecem além daqueles traçados de modo preestabelecido. Dessa maneira, constituíram situações de trocas diferentes momentos informais que ocorreram no decorrer da pesquisa e que permitiram a aproximação e a convivência com essas professoras.

Com os questionários em mãos, realizei o levantamento das informações que me permitiram traçar o perfil dessas professoras e conhecer aspectos a respeito de como pensam a História e como a ensinam no dia a dia da sala de aula. Cabe ressaltar que muitos foram os desafios com relação à aplicação desses questionários, pois, ao chegar à escola, algumas professoras se ausentaram, outras se mostraram envolvidas em atividades inerentes à sua prática docente e precisaram de mais tempo para responder, de modo que alguns desses questionários não foram devolvidos. Assim, analisei 64% da totalidade aplicada.

A partir daí, selecionei, pelas respostas dadas, algumas professoras que se mostraram mais dispostas à possibilidade de participar da pesquisa. Utilizei, como critério, a disponibilidade para participar da pesquisa, ou seja, a demonstração de estar aberta e segura diante do fato de ter suas aulas observadas e registradas, por meio do diário de campo, de câmeras e filmadoras.

Em seguida, dirigi-me às escolas e conversei com as professoras. Algumas se mostraram dispostas a participar, enquanto outras disseram que não se sentiriam à vontade com o fato de terem suas aulas observadas e registradas. Dessa forma, comecei a frequentar, de modo mais efetivo, uma turma de 3ª série da escola “Paulo Freire”. As outras turmas, inclusive da escola “Dermeval Saviani”, foram observadas de maneira menos intensa. Mesmo assim, havia bastante contato nos intervalos, nas

programações extraclasse e nas demais situações cotidianas da escola. Essas observações ocorreram entre os meses de abril e julho de 2009. Entretanto, mesmo nos meses seguintes, sempre retornei à escola, buscando conseguir documentos que ainda não dispunha e vivenciar situações que pudessem ser relevantes, como projetos desenvolvidos pela escola em datas posteriores às observações.

Selecionei as escolas “Paulo Freire” e “Dermeval Saviani” para serem realizadas as observações pelo fato de se localizarem na sede do município, o que possibilitava facilidade para o acesso semanal. Entretanto, busquei evidenciar também as práticas de professoras das escolas “Fernando de Azevedo”, localizada no distrito de São José, e “Anísio Teixeira”, em São Geraldo. No caso da escola “Fernando de Azevedo”, analisei um projeto desenvolvido pela professora Maria Helena²⁴ no ano de 2008, quando atuava em uma turma de 1ª série do ensino fundamental. Essa possibilidade se apresentou em momentos de diálogos sobre a presente pesquisa com a professora Maria Helena. Ela relatou ter desenvolvido um projeto intitulado *Os direitos e deveres da criança*, que envolvia a disciplina de História. Disse que tinha todo o material arquivado. Desse modo, esse material – composto pelo projeto escrito, relatório de desenvolvimento, filmagens dos depoimentos das crianças, fotografias, livros produzidos pelos alunos e as falas da professora Maria Helena – é compreendido, nesta investigação, como documento e faz parte das fontes, possibilitando-me compreender como se tem configurado o ensino de História para crianças, nas escolas municipais.

No que se refere à escola “Anísio Teixeira”, o *corpus* documental foi constituído de cadernos dos alunos do 1º ano do ensino fundamental, do livro didático de História, de diários de classe e de cadernos de planos da professora Telma, da mesma turma. Também analisei um projeto desenvolvido por essa professora intitulado: *As histórias que nossos avós contam*. Desse projeto, analisei o registro escrito, o relatório de desenvolvimento, as atividades realizadas pelos alunos, fotografias da presença dos avós na escola e das crianças desenvolvendo as atividades inerentes ao projeto.

²⁴ Com o intuito de preservar a identidade das professoras e pedagogas pesquisadas, seus nomes foram substituídos por denominações fictícias.

Bloch (2001), ao dialogar com Péguy, afirma que o bom trabalhador ama o trabalho e a sementeira, assim como as colheitas. Desse modo, entendo que cada interpretação dos documentos, das fontes e cada situação vivenciada constitui um processo referente ao ensino de História, e é no decorrer dos processos de aprender e ensinar a História que professores e alunos podem se reconhecer como sujeitos da História e perceber os saberes históricos como elaborações humanas, produzidas ao longo do tempo.

No decorrer desse processo de vivências junto às professoras e aos alunos, de análises das fontes e de constantes buscas no sentido de compreender o ensino de História no contexto investigado, apliquei questionários semiestruturados²⁵ a 15 alunos das escolas “Paulo Freire” e “Dermeval Saviani”, três alunos de cada série: 1º ano e 1ª a 4ª séries. Com a aplicação desses questionários, busquei tornar audíveis as vozes dos alunos em relação a esse ensino, tomando por base estas questões: a periodicidade das aulas de História, as disciplinas que preferem estudar e os conteúdos aprendidos nas aulas de História.

Por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2007), avaliei as diretrizes curriculares para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental do município, os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino de História, os livros didáticos utilizados, os diários de classe e o caderno de plano de aula das professoras, registro de projetos, as fotografias, as filmagens, os cadernos dos alunos e os trabalhos realizados pelas professoras enquanto eram estudantes do Curso de Pedagogia.²⁶ Compreendo todos os materiais analisados como documentos, os quais, como propõe Bloch (2001), são vestígios.

Pela a análise documental, busquei lançar diferentes olhares para os documentos analisados, possibilitando, como propõe Bardin (2007, p. 40), “[...] passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro) [...]”. Desse modo, compreendo a análise documental como “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um

²⁵ APÊNDICE C.

²⁶ Esse trabalho serviu como fonte para o desenvolvimento da parte do presente texto em que apresentei dados referentes ao município.

documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” (CHAUMIER, apud BARDIN, 2007, p. 40).

Busquei, pela via desse procedimento, “[...] dar forma conveniente e representar de outro modo [a informação nos documentos], por intermédio de procedimentos de transformação [...]” (BARDIN, 2007, p. 40).

Compreendo ser necessário esclarecer a concepção de documento adotada nesta pesquisa, bem como o modo como tratamos os documentos no contexto da investigação. Assim,

[...] um documento nunca é o simples resultado de uma situação histórica *dada*. Ele é o produto *orientado* de uma situação. O que então é preciso analisar são as condições nas quais tal documento foi produzido e não só de que ambiente sai ou de que é que literalmente nos fala. Em que é que está ligado a um caráter fundamental de toda a sociedade, quer dizer, a tentativa consciente ou inconsciente de procurar hipotecar o futuro (LE GOFF, 2009, p. 75).

As apropriações que as professoras fazem das diretrizes curriculares podem ser relevantes para a compreensão de suas práticas. Para tanto, são analisadas no contexto das diretrizes curriculares para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental.

Ressalto, neste contexto, os desafios de se investigar as práticas escolares, como aponta Vidal (2005), ao mencionar o artigo de Anne-Marie Chartier, intitulado ‘*Fazeres*’ *ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. No artigo, a autora interroga sobre a possibilidade de uma pesquisa, histórica ou não, tratar cientificamente as práticas escolares. A autora indaga sobre a maneira para conduzir investigações que, ao mesmo tempo em que invadissem o interior da escola, evitassem análises que ora deslizassem para o anacronismo, concebendo o passado na sua identidade com o presente, ora se apoiassem na mera empiria, deduzindo os fazeres com base no estudo dos objetos, esquecendo-se de que tais objetos inanimados adquirem certa autonomia.

A questão central a que o artigo se refere, e que busco, ao realizar a investigação acerca das práticas desenvolvidas na escola, é falar da escola na escola, possibilitando descrever os fazeres ordinários (habituais), deslocando a atenção das observações aos dizíveis, às modalidades de escrever e tendo em conta que todas as vezes que um procedimento ou prática escolar obtinha sucesso, ele se tornava invisível (VIDAL, 2005).

Desse modo, na busca por encarar os desafios de uma pesquisa que pretende investigar práticas escolares, propus-me a investigação pela via das vivências na escola. Durante os meses de abril a julho de 2009, em que estive diretamente envolvida com o dia a dia das professoras em suas práticas no ensino de História, realizei entrevistas²⁷ com seis professoras e com cinco pedagogas, três que atuam na Semec e duas que trabalham na escola “Paulo Freire”. O objetivo das entrevistas foi aprofundar aspectos da formação dessas profissionais, os quais, pelo questionário, ficaram pouco evidentes, pois o objetivo prioritário da aplicação dos questionários foi traçar o perfil das professoras. Assim, pela realização das entrevistas, foi possível compreender de que modo as professoras pensam e ensinam História e como as pedagogas, que orientam os trabalhos desenvolvidos pelas professoras, em suas salas de aula, compreendem a História e seu ensino.

²⁷ APÊNDICE D.

4 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS E A PERIODICIDADE DAS AULAS DE HISTÓRIA

Apresentarei, neste capítulo, uma discussão que considero necessária acerca do livro didático adotado pelas escolas municipais, por se constituir no recurso mais utilizado para o ensino de História, e acerca da formação das professoras e da forma como essa questão é compreendida pelas professoras investigadas. Entendo ser profícua, por fim, uma discussão sobre a periodicidade das aulas de História, com o intuito de compreender o lugar ocupado por essa disciplina no contexto das séries iniciais investigado.

4.1 O LIVRO DIDÁTICO²⁸ COMO MEDIADOR DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA E DA PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL

Ao abordar a temática a respeito do livro didático, compreendo ser necessário discorrer acerca dos PCNs e de suas implicações nas práticas das professoras. Para tanto, representei, no gráfico a seguir, as respostas das professoras investigadas a respeito do conhecimento do conteúdo dos PCNs:

²⁸ Para aprofundar a discussão a respeito do livro didático, suas definições, processos de produção, distribuição e relações editoriais, ver Bittencourt (1993, 2004).

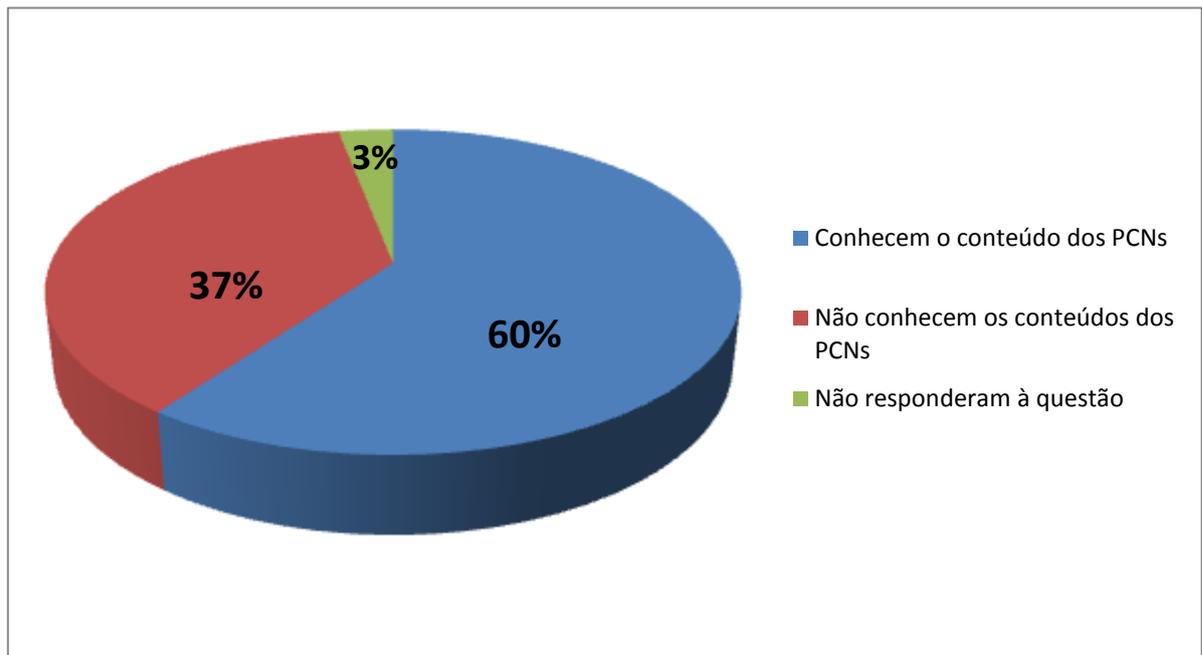


GRÁFICO 3: Tabulação das respostas das professoras referentes ao conhecimento dos conteúdos dos PCNs

As respostas revelam que cerca de 60% das professoras conhecem os conteúdos dos PCNs de História para as séries iniciais. Entretanto, ao perguntarmos como elas tiveram acesso a esse documento, 30% delas professoras afirmaram ser “na biblioteca da escola”, 8% disseram possuir o documento em casa. Nenhuma das respostas evidenciou que houve um trabalho de formação com as professoras sobre o documento.

Das respostas de 60% das professoras que informaram conhecer o conteúdo dos PCNs, 17% tiveram contato com o documento no curso de graduação realizado. As respostas de duas professoras revelam que elas conheceram os PCNs quando realizaram os trabalhos referentes ao Curso de Pedagogia (UFES/Nead e UNITINS – Fundação Universidade de Tocantins), nas disciplinas de História que compunham a organização curricular do curso. Assim, ao responder à pergunta do questionário: “Você conhece o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História? Como teve acesso a esse documento?”, a professora Tatiana afirmou: “Não detalhadamente, mas, quando estudei História na faculdade, fiz alguns trabalhos utilizando os Parâmetros Curriculares Nacionais”. A professora Telma respondeu a essa questão da seguinte forma: “Sim. É referência bibliográfica indicada no Curso de Pedagogia”.

A partir da entrevista realizada com a pedagoga Sílvia, que atua na escola “Paulo Freire”, foi possível perceber que não há uma preocupação em orientar as professoras a um estudo e à utilização dos PCNs na elaboração dos planejamentos nem das aulas, de modo que, ao interrogar se a pedagoga conhece o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História para as séries iniciais e se considera que o documento se constitua em um auxílio para ensinar História, ela respondeu da seguinte forma:

Sim. Os Parâmetros Curriculares (PCNs) são de grande relevância para o ensino, trazem sugestões que auxiliam o professor no desenvolvimento das aulas. No entanto, percebe-se que o mesmo não tem sido tão utilizado quanto devia (SÍLVIA, pedagoga, em entrevista realizada no dia 13 de julho de 2009).

Em relação a esse mesmo questionamento, a pedagoga Ana Lúcia, que atua na Semec, afirmou: “Sim. Pouco. Poderia e deveria me aprofundar. Sim. Considero um auxílio, pois é mais um recurso orientador junto com a Proposta Curricular do município, que precisa ser revista”. No decorrer da entrevista, ao ser interrogada sobre o fato de se apoiar nas proposições dos PCNs e da Proposta Curricular Municipal para orientar as professores sobre o ensino de História nas séries iniciais, a pedagoga Ana Lúcia disse:

Na verdade isso seria uma grande exigência, pois trata-se de orientar as escolas rurais multisseriadas. Então, o professor precisa trabalhar com todas as disciplinas, e essa formação, de modo profundo, torna-se difícil. Além disso, o pedagogo acaba assumindo várias atribuições na SEMEC e escolas e a orientação direta ao professor fica com menos ênfase, que é onde deveria estar mais focado (ANA LÚCIA, pedagoga, em entrevista realizada em 1º de setembro de 2009).

Desse modo, é possível perceber, pelas falas das pedagogas Sílvia e Ana Lúcia, que, mesmo reconhecendo a importância do conteúdo dos PCNs para o ensino de História, o trabalho com as professoras a respeito desse documento é influenciado por muitos atravessamentos, como o pouco tempo destinado à orientação às professoras e a fragilidade da formação profissional no que se refere ao ensino de História. A questão da fragilidade da formação evidenciou-se pelas falas da pedagoga Sílvia e Ana Lúcia. Ao ser interrogada sobre como o curso de graduação contemplou discussões inerentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a pedagoga Ana Lúcia afirmou: “Concluí a graduação em 1997. Ainda estava

começando a trabalhar com ‘Vídeo Escola’, chegando os ‘pacotes’ para serem estudados”. Ao mencionar os desafios encontrados em orientar as professoras no que se refere ao ensino de História, Ana Lúcia disse que esse desafio está na “[...] lacuna em minha formação, em relação à História. Esse fator se constitui um desafio, porque preciso orientar o ensino de uma disciplina que não foi trabalhada efetivamente em minha formação “(entrevista realizada dia 1º de setembro de 2009). Nesse mesmo direcionamento, a pedagoga Sílvia, ao fazer menção ao seu curso de graduação e à abordagem dos PCNs nesse curso, enfatizou: “Sim. Foram abordados os Parâmetros Curriculares, de forma geral, não dando ênfase ao ensino de História propriamente dito” (entrevista realizada em 13 de julho de 2009).

A fala da pedagoga Sônia, que atua na Semec, revelou o limitado contato das professoras da rede municipal com o documento e o reduzido apoio da Secretaria ao estudo do material. Em resposta à mesma questão mencionada, ela afirmou que acredita que os PCNs não exercem nenhuma influência no planejamento e na prática das professoras ao ensinar História nas séries iniciais.

Das professoras que responderam aos questionários, duas disseram que utilizaram os PCNs no planejamento de suas aulas. A professora Ana Maria declarou: “Sempre embasada nos PCNs, procuro envolver meus alunos na História, comparando diferentes tempos da História, incluindo-os como sujeitos da História”. À questão acerca do conhecimento do conteúdo dos PCNs para o ensino de História e do acesso a esse documento, Ana Maria respondeu que conhece o conteúdo e acrescentou: “Desde que foram preparados para auxiliar-nos, eu recebi uma coleção e é como um dicionário para dúvidas, na hora do planejamento”. A professora Telma também faz alusão ao conteúdo dos PCNs ao buscar a formação continuada para trabalhar conteúdos de História. Assim, revela que eles se constituem formação: “Pesquisa em livros variados, livros didáticos pedagógicos, PCN, buscando informações com a coordenadora pedagógica e professores experientes”.

As respostas das professoras aos questionários e a realização das entrevistas com as pedagogas revelam que elas tiveram ou têm acesso ao conteúdo dos PCNs pela via dos trabalhos requisitados nas disciplinas do curso de graduação e por “iniciativa própria”, como explicou a professora Martha, em resposta à questão sobre como

teve acesso ao documento. De modo mais efetivo, compreendo que as professoras se apropriam dos PCNs pela via do livro didático utilizado pelas escolas da rede municipal,²⁹ pois o livro aborda, em diferentes aspectos, os conteúdos dos PCNs. Desse modo, entendo que as mudanças historiográficas propostas pela *Nova História*, como o próprio conteúdo dos PCNs, chegam e se fazem presentes nas práticas das professoras, predominantemente pela via do livro didático.

Além do conteúdo dos PCNs, ficou evidente que também o conteúdo da Proposta Curricular de 1ª a 4ª série da rede municipal se faz presente nas práticas das professoras, principalmente por meio do livro didático.

A Proposta Curricular Municipal foi elaborada no ano de 2006. Cada escola participou, enviando um professor representante de cada série, o diretor e as pedagogas. Além disso, participaram as pedagogas que atuam na Semec.

Trata-se de um documento resumido que apresenta, em linhas gerais, a disposição dos conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo, em cada uma das disciplinas em cada série. Os conteúdos, na maioria, são uma transposição do sumário dos livros da *Coleção Porta aberta: história*.

Para elucidar como o livro didático, escolhido em 2006, está presente no conteúdo da proposta, apresento as páginas dos sumários dos livros de 1ª e 3ª séries, que são os livros abordados na pesquisa, e as páginas da Proposta em que aparecem os conteúdos a serem trabalhados em cada série (Imagens 11 e 12):

²⁹ LIMA, Mirna. **Porta aberta**: história. São Paulo: FTD, 2005.

SUMÁRIO



Nós, as crianças 6

Nossa história **8**

O que faz parte da nossa história **11**

Outros documentos que fazem parte da nossa história **16**

Nosso jeito de ser criança **22**

Crianças enfrentam dificuldades **25**

Somos crianças, temos direitos **29**

Somos crianças, temos deveres **31**



O tempo na nossa vida 42

O passar do tempo **44**

O dia **47**

A semana, o mês, o ano **52**

A história de um dia-a-dia **57**

O tempo da nossa história **61**



Nossa família, nossa história 68

As pessoas da nossa família **70**

Viver e aprender com a família **76**

Viver sem a família **80**



**Tempos diferentes,
histórias diferentes 84**

Brincadeiras de hoje, de ontem e
de sempre **86**

A escola de hoje e de antes **89**

A diversão de hoje e de antes **91**

Os meios de transporte de hoje
e de antes **93**

GLOSSÁRIO 102

BIBLIOGRAFIA 104

CONTEÚDOS DE HISTÓRIA 1ª SÉRIE

Nós, as crianças:

- Nossa história
- O que faz parte da nossa história
- Documentos que fazem parte da nossa história
- Os direitos e os deveres das crianças

O tempo na nossa vida:

- O passar do tempo
- O dia
- A semana, o mês, o ano
- A história do cotidiano
- O tempo da nossa história

Nossa família, nossa história:

- As pessoas da nossa família
- Viver e aprender com a família
- Nosso município: ontem e hoje
- Nossa moradia: ontem e hoje

Tempos diferentes

- Histórias diferentes
- Brincadeiras de hoje, e de antes
- A escola de hoje e de antes
- A diversão de hoje e de antes
- Os meios de transporte de hoje e de antes

IMAGEM 12 – Página de conteúdos da 1ª série da Proposta Curricular Municipal de 1ª a 4ª série

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Proposta curricular de 1ª a 4ª série da rede municipal de Manténópolis**. Manténópolis: SEMEC, 2006. p. 11.

Ao verificar os conteúdos dispostos na proposta para a 1ª série, é possível perceber que são exatamente os mesmos apresentados no sumário do livro analisado na pesquisa (Imagens 13 e 14).

SUMÁRIO



Tempo de vida, tempo de história **6**

O tempo na nossa história **8**

Calculando o tempo da nossa história **12**

Reunindo fatos da nossa história **15**

Outros tempos, outras histórias **19**



A vida no Brasil, nos primeiros tempos e lugares **28**

A chegada dos portugueses **30**

Povos indígenas contam sua história **35**

A vida no Brasil nos primeiros tempos **40**



Viver no Brasil: dos povoados às grandes cidades 46

Um povoado, uma vila, uma cidade **48**

A vida nas vilas e cidades do Brasil
no século XVII **51**

Viver no campo no Brasil do século XVII **62**

A vida mudou nas cidades brasileiras do século
XVIII **72**

Cidades brasileiras hospedam visitantes
importantes no século XIX **77**

O campo comandava a vida brasileira **86**



Um novo Brasil 94

O Brasil estava mudando: os imigrantes
chegaram **96**

A indústria veio para ficar **99**

As cidades continuam mudando... e muito! **105**

O novo campo **113**

GLOSSÁRIO 118

BIBLIOGRAFIA 120

CONTEÚDOS DE HISTÓRIA 3ª SÉRIE

- Tempo de vida, tempo de história
- O tempo na nossa história
- Calculando o tempo da nossa história
- Reunindo fatos da nossa história
- Outros tempos, outras histórias
- História local
- Minha escola, sua história e localização
- História do município de Mantenópolis
- Cartões – postais – forma de mensagem e fonte para a história – trabalhando os monumentos do município ?
- A vida no Brasil, nos primeiros tempos e lugares
- A chegada dos portugueses
- Povos indígenas contam sua história
- A vida no Brasil nos primeiros tempos
- Viver no Brasil: dos povoados às grandes cidades
- Um povoado, uma vila, uma cidade
- A vida nas vilas e cidades do Brasil no século XVII
- Viver no campo no Brasil do século XVII
- A vida mudou nas cidades brasileiras do século XVII
- Cidades brasileiras hospedam visitantes importantes no século XVII
- O campo comandava a vida brasileira
- Convivendo em sociedade e construindo uma história
- O que é viver em sociedade?
- A sociedade brasileira
- Imigrantes e migrantes – Mostrar a nossa realidade: Porque as pessoas vão para outro país?
- Vantagens e desvantagens da imigração
- Industrialização no Brasil
- As transformações no trabalho no mundo
- Conseqüências da industrialização no meio ambiente
- Como estes fatores interferem na nossa vida e no nosso dia-a-dia

- Cultura brasileira
- A vida, trabalho, cultura e arte no nosso município, no estado e no país
- A agricultura
- O desenvolvimento da pecuária
- Extrativismo:
 - Vegetal
 - Animal
 - Mineral
- História e poderes no município: Executivo e Legislativo
- Especificando os poderes municipais:
 - Executivo – Prefeito
 - Legislativo – Vereadores

IMAGEM 14 – Páginas de conteúdo da 3ª série da Proposta Curricular Municipal de 1ª a 4ª série

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Proposta curricular de 1ª a 4ª série da rede municipal de Manténópolis**. Manténópolis: SEMEC, 2006. p. 32.

No que se refere aos conteúdos para a 3ª série, percebo que há pequenas modificações em relação ao sumário do livro didático para a mesma série. Nesse caso, são acrescentados conteúdos inerentes à História local, enfatizando o município de Manténópolis. Desse modo, os movimentos migratórios são abordados, bem como as causas e consequências de tais processos. Observo também que há, na disposição desses conteúdos, alguns que são da disciplina de Geografia, como é o caso do *Extrativismo animal, vegetal e mineral*.

Compreendo, dessa forma, que as professoras se apropriam (CHARTIER, 1990) do conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Proposta Curricular da rede municipal de ensino, pela via do livro didático de História. Penso a apropriação no sentido proposto por Chartier (1990, p. 26), tendo “[...] por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, culturais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem [...]”. Nesse direcionamento, a apropriação evidencia a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras. As leituras realizadas e os sentidos que as professoras atribuem ao conteúdo dessas diretrizes, que entendo como

prescrições, revelam, pela via de suas práticas, como se concretizam essas apropriações. Assim, ressalto o que versa Chartier acerca de se compreender os sentidos que os sujeitos atribuem às suas práticas. Ele afirma:

O objeto fundamental de uma história que se propõe reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que limitam – de maneira mais ou menos clara conforme a posição que ocupam nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer. Essa observação é válida [...] desse modo, para as práticas ordinárias, disseminadas e silenciosas, que inventam o cotidiano (CHARTIER, 2009, p. 49).

Desse modo, conforme Chartier (1990), conceder atenção às condições e aos processos que determinam de modo concreto as operações de construção do sentido – na relação da leitura e em também em muitas outras – é reconhecer que as inteligências não são desencarnadas e que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. Assim, as práticas de apropriação cultural são compreendidas como formas diferenciadas de interpretação. As apropriações escapam completamente ao controle ou previsões significativas do texto, submetendo-o a desvios semânticos e imprevistos pragmáticos notáveis. Para conhecer essas apropriações, o caminho mais imediato que se oferece é o da confiança dos leitores a respeito de seus modos de ler, dos sentidos que descobre nos textos (PÉCORA, 1996). Desse modo, busquei, pela via da aplicação dos questionários, da realização das entrevistas e das observações, compreender as apropriações que as professoras realizam no contexto de suas práticas.

Ao voltar o olhar para o modo como as professoras pensam, planejam, registram e desenvolvem suas práticas, no cotidiano de suas aulas, entendo que são criações, invenções que podem revelar aspectos inerentes a seus momentos de formação inicial e continuada, assim como experiências vivenciadas ao longo de suas vidas, no âmbito pessoal e profissional. Isso se evidencia também nas ausências, nos silêncios, naquilo que muitas vezes elas não falam, não expõem, não revelam em suas práticas. O silenciamento das professoras pode revelar aspectos relevantes

acerca dos sentidos que atribuem às suas diferentes leituras e vivências do cotidiano.

Compreendo, desse modo, que as ausências de respostas a algumas questões do questionário precisam ser analisadas e são, do mesmo modo, merecedoras de atenção. Ao se referir aos desafios encontrados para ensinar História para crianças, uma professora não respondeu; duas professoras não responderam à questão: para que serve ensinar História nas séries iniciais do ensino fundamental?; uma professora não respondeu se conhece os conteúdos dos PCNs de História para as séries iniciais; e uma omitiu a resposta à questão referente ao modo como a formação acadêmica contemplou o ensino de História para as séries iniciais.

Entendo ser necessário problematizar esses silenciamentos no sentido de compreender o que podem revelar acerca das práticas dessas professoras. Assim, a ausência da resposta em relação aos desafios poderia ser uma forma de dizer que não há desafios? Ou seria uma dificuldade de reconhecer e discorrer acerca de tais desafios? Seriam esses desafios aspectos irrelevantes para a professora em questão? Em relação à questão: “Para que serve ensinar História para as crianças?”, as duas professoras não responderam porque não veem sentido nesse ensino? Ou encontraram dificuldades em formular a resposta sobre esse “propósito da História”? O fato de a professora não responder se conhece os conteúdos dos PCNs revela que ela os desconhece? Ou prefere omitir-se a reconhecer que não conhece? Considera desnecessário o seu conhecimento para o ensino de História? Quando não responde à questão sobre como a formação tem contemplado o ensino de História, a professora, que respondeu estar cursando Pedagogia estaria evidenciando que o seu curso não contempla o ensino de História nas séries iniciais? Ainda que não seja possível ter respostas às questões omitidas pelas professoras, reconheço a importância desses silenciamentos para a compreensão das suas práticas no ensino de História em suas salas de aula.

Uma das questões que busquei evidenciar pela via da aplicação dos questionários, além de traçar o perfil das professoras que atuam nas séries iniciais, refere-se aos recursos que cada uma das professoras utiliza para ensinar História. Para tanto, apresentei os seguintes recursos para serem enumerados por frequência de

utilização: livro didático, debates, quadro, aula expositiva, leitura coletiva, livro de literatura, análise de fontes histórica, pesquisa orientada, aulas de campo, filmes, jogos e músicas (Gráfico 4).

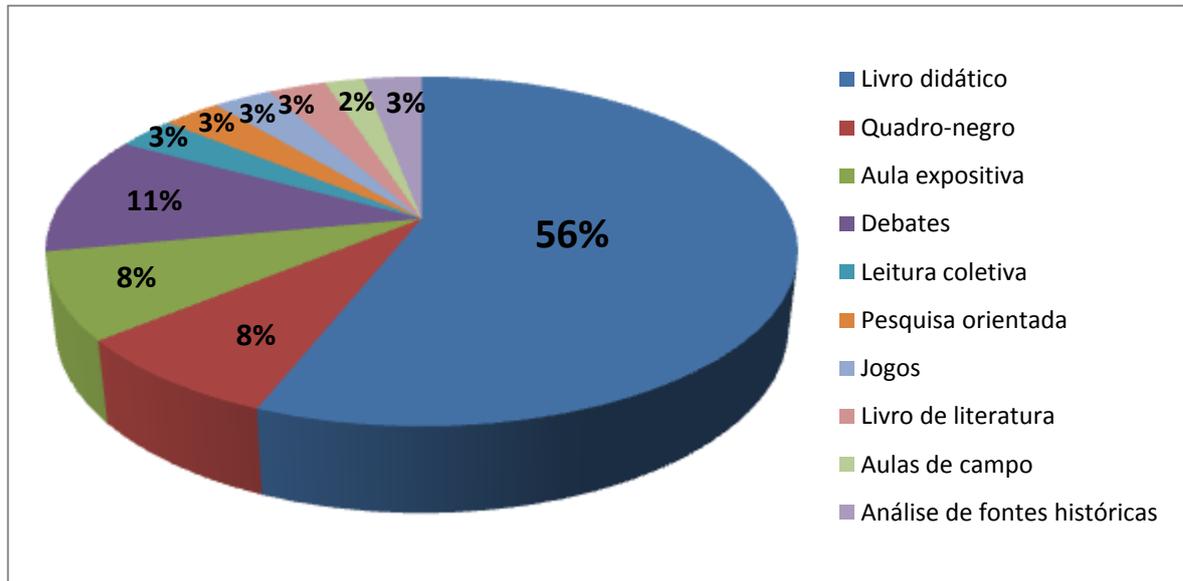


GRÁFICO 4: Tabulação das respostas dos questionários referentes ao recurso que as professoras utilizam como primeira opção para ensinar História

Pelas respostas das professoras, ficou evidente que o livro didático é a primeira opção de 56% das professoras quando ensinam História. Os recursos didáticos filmes e músicas apareceram nas respostas das professoras, embora com menos intensidade e frequência. Desse modo, não foram escolhidos como a primeira opção por nenhuma das professoras.

Das professoras que elegeram o livro didático como primeira opção para ensinar História, seis justificaram tal uso por ser o recurso mais acessível, enquanto duas alegaram considerar esse recurso “mais eficiente para um bom aprendizado”.

O livro didático de História utilizado pela rede municipal é da coleção *Porta aberta*, da autora Mirna Lima. A escolha desse livro ocorreu no ano de 2006. A coordenadora do Livro Didático da Semec, na ocasião, convidou³⁰ os diretores das escolas, as pedagogas e representantes das professoras para participarem da reunião para a escolha do livro. A primeira reunião ocorreu em 25 de maio de 2006,

³⁰ Convite para as reuniões – ANEXO A.

e a seleção definitiva aconteceu na reunião do dia 22 de junho de 2006, contando com cerca de 30 profissionais.³¹ Pela escolha, a coleção *Porta aberta* foi a primeira opção da rede municipal e passou a ser utilizada a partir do ano de 2007.³²

Pelo fato de o livro didático de História ser o recurso utilizado com maior frequência para o ensino de História nas séries iniciais pelas professoras participantes da pesquisa, compreendo ser necessária uma análise que possibilite tornar visíveis questões inerentes ao livro adotado pelas escolas. Focalizo o livro da 1ª e da 3ª série para análise, pelo fato de ter observado mais efetivamente as aulas de História da turma de 3ª série “A”, da escola “Paulo Freire”. Analisei os cadernos dos alunos, os diários de classe e os cadernos de plano da professora Telma, da escola “Anísio Teixeira”, e o livro didático do 1º ano do ensino fundamental. Desse modo, elegi, como categoria de análise do livro, *sua forma tipográfica e os seus dispositivos textuais* (CHARTIER, 1996).

4.1.1 Análise da forma tipográfica do livro *Porta aberta*: história

Uma análise da *forma tipográfica* do livro didático inclui uma visão da apresentação gráfica do conjunto da obra e da forma como essa apresentação influencia na leitura do texto, incluindo a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Trata-se de como estão divididos seus diferentes tópicos característicos, os quais podem facilitar ou dificultar o trabalho dos alunos. Compõem-se, também, da introdução ou apresentação da obra, índice, glossários, bibliografia. De acordo com Chartier (2006), esses procedimentos de produção de livros pertencem à impressão e não à escrita, não são decididos pelo autor, mas pelo editor-livreiro, podendo sugerir diferentes leituras de um mesmo texto.

Ressalto, portanto, pautada em Chartier (1996, p. 98), que “[...] os dispositivos tipográficos têm tanta importância ou até mais, do que os ‘sinais’ textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto”.

³¹ Ata das reuniões – ANEXO B.

³² Formulário de escolha do livro didático – ANEXO C.

No que se refere à sua forma tipográfica, o livro *Porta aberta*, da autora Mirna Lima, apresenta as seguintes características:

A capa constitui-se pelo título da coleção (*Porta aberta: história*), nome da autora (*Mirna Lima*), a série destinada (*1ª série*), o selo de aprovação do PNLD (2008 a 2009) e o código do livro. É uma capa colorida e com ilustrações (Imagem 15).

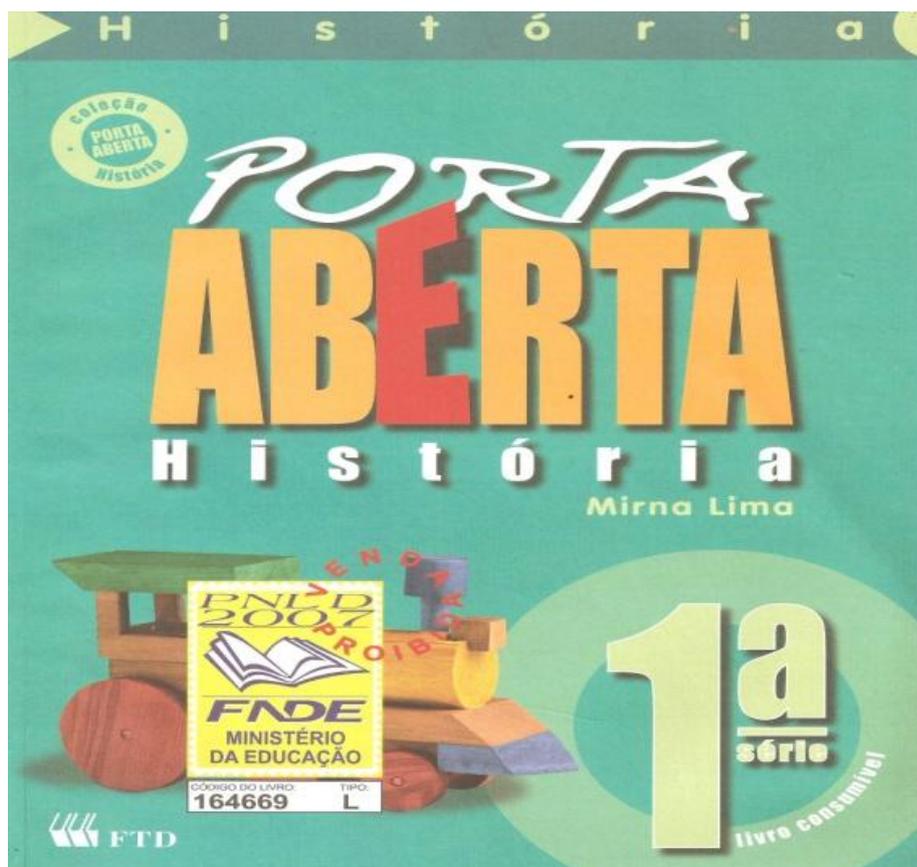


IMAGEM 15 - Capa do livro *Porta aberta*. 1ª série (aluno)
 Fonte: LIMA, Marina. **Porta aberta**: história. 1ª série. São Paulo: FTD, 2005.

Na 3ª página, há um texto de apresentação produzido pela autora que permite estabelecer algumas vinculações com determinada proposta curricular:

Vamos conversar sobre a sua história, a história da sua família, das pessoas com quem você convive.
 Entreviste, peça depoimentos, leia e interprete documentos, dê e ouça opiniões, pesquise...
 Nós vamos acompanhar você fazendo sugestões, propondo reflexões e troca de ideias. E assim, pouco a pouco, você vai contar sua história e conhecer muitas outras.
 Vamos lá!
 A autora (LIMA, 2005, p. 3).

Com base no texto, é possível fazer alguns apontamentos no que se refere à concepção de História na qual a autora se pautou para a elaboração do livro. Ao mencionar a História como algo a ser pensado de diferentes modos e ao propor que cada um produza a sua História, compreendo que se trata de uma visão de História que privilegia os sujeitos históricos, que possibilita que cada aluno se perceba como parte da História. Entendo, assim, que essa concepção de História se aproxima da *História Nova*, que propõe novos objetos, novas abordagens e novos problemas, possibilitando um olhar problematizador para a História. Entretanto, ressalto que, em nenhum momento, a autora atribui a fundamentação de sua obra às proposições da *História Nova*.

Percebo que o livro didático contempla aspectos propostos pelos PCNs de História para as séries iniciais, pois o documento estabelece como aprendizagem em História para o 1º ciclo, a “[...] busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.)” (PCNs, 1997, p. 43). No texto de apresentação, a autora sugere: “Entreviste, peça depoimentos, leia e interprete documentos, dê e ouça opiniões, pesquise...”.

No tocante às ilustrações, observo que se trata de um livro em que se busca destacar as cores, compondo-se de fotografias e desenhos. Há, no decorrer do livro, balões informativos, em que são dispostas dicas e pequenos textos sobre o assunto. Aparecem as fontes indicadas das fotos e dos mapas que compõem a obra. Os boxes estão presentes em todos os capítulos e trazem textos complementares acerca do assunto, como depoimentos, fragmentos de obras literárias e de outras fontes, como internet e jornais.

As imagens que compõem a obra, como fotografias de pessoas em seu cotidiano, de cidades em diferentes tempos, de brinquedos, as obras de arte como a de Debret (p. 74), entre outras, possuem, no contexto do livro, diferentes funções. Em alguns momentos, a autora busca problematizar as imagens no decorrer do conteúdo e nas atividades propostas. Em outras situações, a ilustração apenas corrobora para afirmar o texto escrito, não possibilitando problematizações. Cito, como exemplo, a imagem que aparece a seguir do fragmento da adaptação livre da Carta de

Caminha, quando mostra os portugueses, numa caravela, avistando as terras brasileiras (Imagem 16).

As casas onde moram essas pessoas são grandes. Em cada casa vivem trinta ou quarenta pessoas. As casas são feitas de madeira e cobertas de palha. Dentro delas não há divisão. Apenas pedaços de madeira onde se prendem redes para dormir.

Parece que na terra não se planta nem se criam animais. Não há bois, nem vacas, nem ovelhas, nem galinhas por perto. As pessoas comem o que colhem das árvores.



Aurélio de Figueiredo - Descobrimiento do Brasil.
Escola de Belas Artes, RJ

Descobrimiento do Brasil, de Aurélio de Figueiredo, obra de 1889.



IMAGEM 16 – Página 31 do livro *Porta aberta*. 3ª série
Fonte: LIMA, Mirna. **Porta aberta**: história. 3ª série. São Paulo. 2005. p. 31.

Ao tratar do conteúdo “*Nossa família, nossa história*”, a autora propõe uma discussão a respeito de família, o que se aprende vivendo com a família e salienta a situação das crianças que vivem sem família. Entretanto, é possível perceber a ausência de abordagens acerca de diferentes tipos de famílias. Assim, limita-se a trabalhar com a família, na concepção “tradicional”, “nuclear” e propõe o trabalho com a família, nessa perspectiva, em diferentes tempos, tomando como ponto de partida a pintura de Debret (Imagem 17). Não há, em nenhum momento, uma

discussão sobre a questão de a pintura não representar o passado, mas uma interpretação do artista sobre uma cena familiar do século XIX. A montagem da tela e os aspectos históricos de construção do conceito de família são desconsiderados em torno de uma análise apenas interpretativa da cena apresentada. As perguntas evidenciam uma concepção de que o quadro daria conta de toda a realidade sobre aquela determinada família.

POR DENTRO DA

INFORMAÇÃO

Você já teve vontade de saber como eram os costumes de famílias que viveram em tempos bem distantes do nosso?



Passeio de um funcionário com sua família, de Jean-Baptiste Debret, século XIX. O pintor francês Jean-Baptiste Debret viveu no Brasil nos anos de 1816 a 1831. Ele estudou nosso povo e nossos costumes.

A gravura desenhada por Debret mostra um funcionário passeando com sua família, no Rio de Janeiro, em 1816.

Era um hábito na época o pai vir sempre na frente. Ele era chamado de “chefe de família”. Depois, atrás dele, seguiam os filhos, por ordem de idade, do mais novo para o mais velho. A mãe sempre vinha atrás dos filhos. Depois dela caminhavam os escravos, primeiro as mulheres, em seguida os homens e as crianças.

*Quislo
histórias*

Vamos interpretar o texto e a gravura, conversando com os colegas e o professor e anotando.

a) Quantas pessoas aparecem na cena?

NOIS

b) Quais pessoas da cena fazem parte da família do funcionário? Quem são as outras pessoas que estão acompanhando essa família?

AS MENINAS BRANCAS

AS MULHERES DA FRENTE

O que mostra que as pessoas dessa família viveram em um tempo diferente do nosso?

a) Reúna três conclusões, escrevendo-as a seguir.

Conclusão 1: ~~NO JEITO DELES SE VESTIREM~~

Conclusão 2: ~~NO JEITO DELES PASSEAREM~~

Conclusão 3: ~~POR CAUSA DOS ESCRAVOS~~

b) Compare suas conclusões com as de um colega.

Faça um desenho e um texto no caderno para mostrar um passeio de uma família hoje. O professor vai escolher alguns alunos para apresentar o trabalho.



O sumário é dividido em unidades, que são compostas por temáticas. Há também ilustrações nessas páginas, buscando identificar as figuras dispostas com os temas. No caso do livro para a 1ª série, a unidade 2 trata da temática *O tempo na nossa vida* e, como ilustração, aparece um relógio.

O recurso de usar palavras em negrito ocorre ao longo da obra enfatizando alguns temas como *fato*, *depoimento*, *entrevista* e *documento*, cujos significados aparecem no glossário, disposto no final do livro. Quando as palavras em negrito estão nos boxes, o significado aparece logo abaixo, no final da página. Há uma página de bibliografia que se encontra no final da obra. Entretanto, algumas referências de fragmentos de textos que aparecem nos boxes não aparecem na relação final da bibliografia, apesar de estarem no formato de referência ao final do texto, no próprio boxe.

4.1.2 Análise dos dispositivos textuais do livro *Porta aberta: história*

Ao fazer menção aos “dispositivos textuais”, refiro-me aos conhecimentos, às informações, aos “sinais textuais” (CHARTIER, 1996) que compõem o livro didático. Merece atenção, nessa perspectiva, o número de páginas, a extensão das frases, a quantidade de conceitos a serem introduzidos ou reiterados. O livro analisado contém 104 páginas e cada capítulo varia entre 12 e 25 páginas.

O conteúdo histórico do livro didático analisado aborda diferentes aspectos dos PCNs de História para as séries iniciais. Um dos objetivos de História para o 1º ciclo, proposto pelo documento, é “[...] comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade” (1997, p. 39). Os conteúdos dispostos no livro analisado aparecem em unidades, das quais duas se referem ao tempo: *O tempo na nossa vida* (Unidade 2) e *Tempos diferentes, histórias diferentes* (Unidade 4). A unidade 2 aborda o tempo numa perspectiva do tempo vivido, facilmente percebido pela passagem do dia e da noite, a semana, o mês e o ano (Imagem 18). Na unidade 4, a autora busca propor discussões acerca de diferentes temáticas, tendo o tempo como atravessamento. Assim, propõe:

Brincadeiras de ontem, de hoje e de sempre; a escola de hoje e de antes; a diversão de ontem e de antes e os meios de transporte de hoje e de antes.

Compreendo, assim, que o livro analisado possui vinculações, ou pelo menos se aproxima do que se denomina *Nova História*, que, conforme Le Goff (2009), não se contenta com um tempo linear, com o tempo extremamente mensurável, com esse tempo da sucessividade que é próprio da cronologia tradicional. Analisando o livro didático, é possível perceber que o tempo aparece direcionado a essa perspectiva, buscando superar a mera cronologia e linearidade.



No tema **O tempo na nossa vida**, você estudou algumas formas de perceber o passar do tempo.

► Complete as frases.

- a) Um dia tem _____ horas.
- b) _____ foi o dia que passou.
- c) _____ é o dia que está passando.
- d) _____ é o dia que vai chegar.
- e) Uma semana tem _____ dias.
- f) Um mês tem _____ ou _____ dias.
- g) O mês de _____ tem 28 ou 29 dias.
- h) Um ano tem _____ meses.

► É possível contar o tempo da nossa vida.
Complete a linha de tempo de sua vida:

IMAGEM 18 – Página 67 do livro *Porta aberta*. 1ª série
Fonte: LIMA, Mirna. **Porta aberta**: história. São Paulo: FTD, 2005.

A atividade anterior se inicia com questões voltadas, de modo mais específico, para o tempo cronológico e propõe, em seguida, que se complete a linha do tempo da vida de cada aluno, o que, conforme Bittencourt (2004), se constitui em um meio eficiente de concretizar e visualizar períodos longos para apreender uma representação da dimensão temporal da História.

Ao longo do livro, a autora apresenta o conteúdo de um modo simples e, ressaltado, em alguns momentos, simplificado. Trabalha com conceito como *fatos, documentos, relatos, depoimentos e entrevistas*, buscando aproximá-los do cotidiano das crianças. Assim, ao propor o trabalho com *documento*, sugere atividades com certidão de nascimento, carteira de vacinação, cédula de identidade, além de apresentar diferentes concepções de documento, por meio de brinquedos, convites de aniversário, fotografias, vestimentas, etc. Essa ampliação da visão acerca do documento é também uma das inovações propostas pela *Nova História*, que enfatiza a importância de todo tipo de testemunho ser considerado como fonte, inclusive os não escritos.

Segundo Bloch (2001), todos os documentos são compreendidos como vestígios que permitem compreender a realidade. Ressalto, ainda, baseada nas proposições de Le Goff (2003, 2009), que o contexto de produção de cada documento pode dizer muito a respeito daquilo que se pretende investigar, o que, entretanto, não é proposto pela autora, no livro em questão, pois as imagens são trabalhadas meramente como o passado, ou como a “História”, e não como interpretações acerca do passado.

Analiso essa discussão com a pintura de Candido Portinari, 1952, *Chegada de D. João VI à Bahia*, para iniciar o tema: *Cidades brasileiras hospedam visitantes importantes no século XIX*, no livro da 3ª série. O nome do autor vem abaixo da ilustração, juntamente com a data, mas essa informação é completamente desconsiderada pelo livro no conteúdo e nas atividades propostas. Nas orientações ao professor, em relação a essa pintura, sugere-se que ele “[...] oriente os alunos a ler os pormenores das gravuras: as roupas, a paisagem do lugar, os detalhes das construções, a escrita da placa, os enfeites, etc” (LIMA, 2005, p. 79). Como a pintura não é trabalhada na perspectiva de fonte para a construção da História, as imagens

acabam figurando apenas como uma imagem do passado, e não como possibilidade de construção historiográfica.

No livro analisado, a autora trabalha com diferentes fontes históricas. Compreendo que essa seja a preocupação mais perceptível, na obra. A autora salienta como os depoimentos de pessoas, as fotografias, os documentos escritos, os desenhos, as gravações de filmes, as vestimentas e os objetos diversos possibilitam investigar a realidade. Entretanto, propõe, de modo predominante, a interpretação do que aparece como fonte, o que não evidencia que se esteja possibilitando uma análise histórica da “fonte”, pois entendo que uma análise histórica vai além da interpretação, meramente descritiva, pois permite ao aluno estabelecer diferentes diálogos com a “fonte” em questão. Possibilita ao aluno conhecer quem fez, quando, onde, por que, para quê. Permite que o aluno perceba a obra como uma produção intencional, datada, podendo, assim, fazer inferência acerca da fonte. Desse modo, quando a autora apresenta a obra com autor e data, mas não trabalha o contexto de produção da obra, limita o trabalho com essa obra a um modo meramente descritivo. Isso fica ainda mais evidente quando a apresentação do autor da obra é feita num box, como ocorre com relação ao pintor Jean-Baptiste Debret, não demonstrando perceber a sua biografia e o contexto vivido pelo autor como fatores que interferem na concepção do conteúdo que se está trabalhando.

Entendo que o livro analisado apresenta uma significativa limitação em relação à profundidade do conteúdo. Assim, percebo que o conteúdo apresentado no livro do aluno difere do conteúdo disposto no *Manual do Professor*, principalmente no tocante à profundidade e aos novos olhares sobre o conteúdo apresentado. O *Manual do professor* está configurado com orientações e textos no sentido de propiciar um trabalho com a História como produção dos sujeitos, com possibilidade para múltiplas interpretações, a busca pelo trabalho com a História do cotidiano e local e as abordagens dos conteúdos em diferentes temporalidades, o que não é percebido, de modo tão evidente, no livro do aluno.

Há indicações de leituras ao longo dos conteúdos e se trabalha com textos literários, jornalísticos e informativos, demonstrando atualização, prática de pesquisa e conformidade com os PCNs.

Analisando a obra, percebo que a autora busca tornar o livro mais “atraente”, “dinâmico” e “envolvente”; assim, há muitas ilustrações em detrimento do conteúdo. Desse modo, as atividades são mais extensas, se comparadas com o conteúdo, exigindo do aluno a realização de entrevistas, pesquisas em diferentes fontes. Entretanto, o conteúdo apresentado é superficial.

O *Manual do professor* (Imagem 19) distingue-se do livro do aluno, no que se refere à capa, no seguinte: na parte superior, há uma faixa preta com o nome: *Manual do professor*, e, no decorrer da obra, há orientações ao professor, escritas na cor “rosa”. No início de cada unidade, aparecem os objetivos. Nas atividades, são apresentadas orientações ao professor de como os alunos devem realizá-las e as possíveis respostas para elas. Em alguns conteúdos, há orientações de comentários e exemplos para serem seguidos, além de explicações acerca de ilustrações. Há também, ao final do livro destinado ao professor, cerca de 30 páginas voltadas especificamente às orientações ao professor.

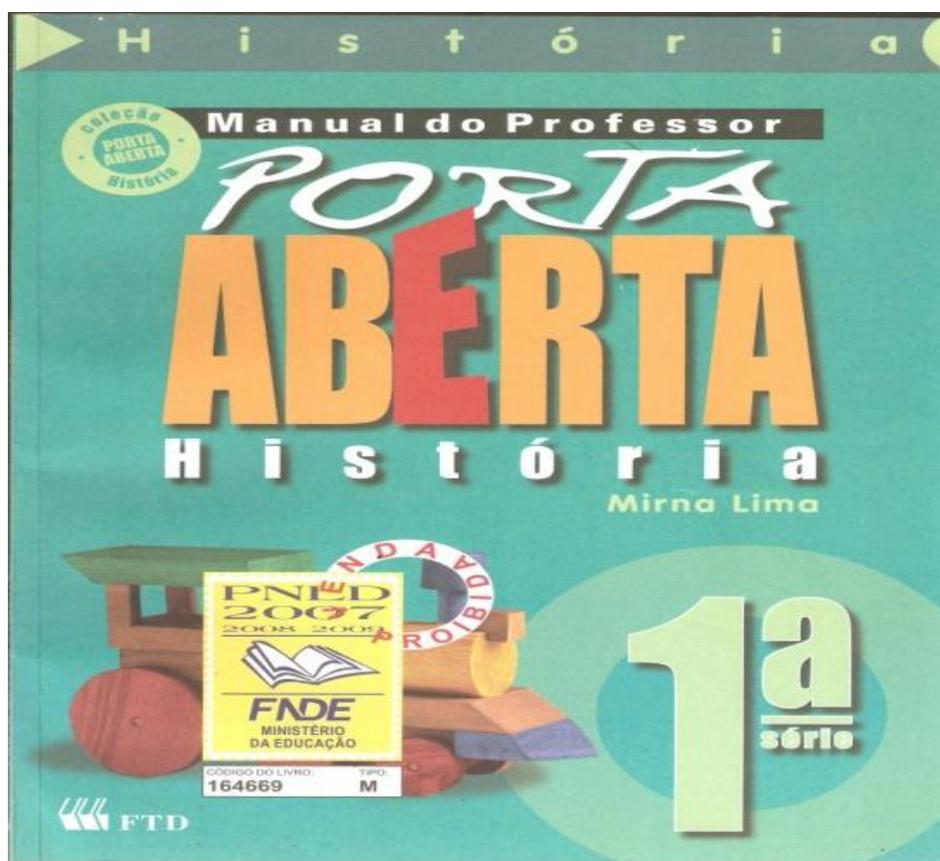


IMAGEM 19 - Capa do *Manual do professor*

Fonte: LIMA, Mirna. **Porta aberta**: história. 1ª série. São Paulo: FTD, 2005. p. 67.

É interessante observar que há muitas atividades que requerem pesquisas nas famílias e na comunidade. A autora ressalta, no *Manual do professor*, que essas atividades pretendem iniciar o aluno nos primeiros procedimentos da pesquisa histórica. Desconsideram-se, entretanto, os pontos positivos e negativos do trabalho com a fonte oral, as questões que analisam os papéis do entrevistador e do entrevistado e as inúmeras problemáticas que permeiam as técnicas de pesquisa, como no caso da História oral.

As páginas que seguem evidenciam a maneira como a autora estimula a pesquisa e, dessa forma, o modo como compreende que a História é produzida (Imagem 20).



1 Complete.

a) Meu nome é EU S DURAINEARUES.

b) Tenho 6 anos.

c) Moro na rua (avenida, alameda, travessa, praça) _____
_____, número +

d) Estudo na 1º ANO série.

e) O nome da minha escola é ESCOLA M...
CIPAL VICENTE AMARO DA

f) Gosto muito de ASSISTIR DESBNAOM

g) Não gosto de QUEOME XINGUENTEAM
F


 Para pensar e responder

1 Pense sobre sua vida familiar e responda:

a) Com quem você vive?

com minha mãe

b) Quantas pessoas vivem na sua casa? Qual o nome de cada uma?

ELIZIANE RAIANE

c) Qual é a pessoa da sua família mais:

• engraçada?

DEMIA

• preocupada?

VÔ

• medrosa?

RAQUEL

• nervosa?

YENZA

• sossegada?

RAFAELA

d) Escreva bilhetes para seus familiares. Deixe-os junto aos objetos deles ou envie-os pelo correio.

2 Se você pudesse mudar alguma coisa em sua família, o que mudaria? Conte ao professor e aos colegas.

Cabe ressaltar que as atividades privilegiam a prática da pesquisa, mas como o conteúdo apresentado é pouco aprofundado, percebo que pode ser limitada a compreensão do aluno em relação ao uso da fonte, ao contexto de produção das fontes. O trabalho com as fontes, por não estar em conformidade com a disposição dos conteúdos, pode resultar na simples memorização e repetição de tipos de fontes.

No que se refere às orientações para o professor, o conteúdo está dividido da seguinte forma: *Apresentação*; *Estrutura da coleção*; *Nossos fundamentos*; *Objetivos e capacidades*; *Conteúdos e noções*; *Avaliação*; *Orientações específicas para a 1ª série*; e *Bibliografia*.

Na *Apresentação*, a autora ocupa-se em expor, de forma sucinta, as questões que serviram como pontos de reflexão, motivação e orientação para a construção da coleção *Porta aberta*. Segundo a autora, em linhas gerais, pretende-se, com a obra, buscar meios de interagir com professores e alunos que estarão envolvidos no processo de ensinar e aprender História. É possível perceber a preocupação com o uso de uma linguagem simples e em busca de maneiras “atraentes” de apresentar o conhecimento de procedimentos e conteúdos de História no ambiente escolar.

Ressalto um aspecto que considero negativo, que se refere ao uso do termo “clientela” para fazer alusão aos alunos. Compreendo que uma proposta que se mostra inovadora, que visualiza o aluno e o professor como sujeitos históricos, revela-se incoerente ao conceber o aluno como cliente, cujo perfil seria o de um consumidor, e a educação, nessa perspectiva, uma mercadoria.

No tópico *Estrutura da coleção*, a autora detalha cada parte que compõe o livro de modo objetivo. Além de discorrer acerca de cada item da coleção, há indicações de como trabalhá-los e os objetivos de cada atividade proposta.

Em *Nossos fundamentos*, são apresentados os aportes teóricos da coleção. Segundo a autora, a coleção foi elaborada tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs). Pelo que observei, em diferentes momentos, o livro analisado está em concordância com os PCNs, principalmente no que se refere aos objetivos básicos, às orientações didáticas e à seleção e organização dos conteúdos. Como pude perceber, ao longo do livro, a autora traz elementos que se vinculam às proposições da *Nova História*. Entretanto, nesse tópico das orientações ao professor em que a autora discorre acerca dos fundamentos da obra, ela não faz alusão a essa perspectiva ou a seus autores.

No item referente aos *Objetivos e capacidades*, a autora evidencia a vinculação com o conteúdo dos PCNs, e, por meio da análise, foi possível perceber que os objetivos propostos se pautam no que o documento estabelece como objetivos. Desse modo, a autora privilegia a busca pelas semelhanças e diferenças sociais em diferentes tempos e espaços; o conhecimento da família, identificando sua origem, em tempos mais remotos; a percepção de diferentes fontes como relevantes para a História; Propõe, também, reconhecer e estabelecer relações entre passado/presente/futuro, percebendo a historicidade e a importância de todo documento como fonte histórica. A autora sugere para o ensino de História as seguintes competências: *observação e organização; investigação; análise e síntese*, orientando, em linhas gerais, que se busque possibilitar situações para que os alunos interroguem o passado, como uma investigação de caráter social, um exercício de estruturação temporal, o descobrimento de resquícios presentes hoje e o contato com as fontes.

Parece-me contraditório o uso, pela autora, da concepção e do termo: *competência*, pois, numa proposta na qual o objetivo é possibilitar a interação entre professores e alunos no processo de aprender e ensinar História, enfatizando, de modo tão veemente, o trabalho com as fontes e a produção da História a partir das vivências cotidianas, percebe-se esse processo como *competência*. Assim, ao fragmentar o processo de aprender e ensinar a História em: *observação e organização, investigação, análise e síntese*, a autora evidencia uma visão de História e um modo de refletir sobre ela como algo segmentado e linear. Pensa, assim, a História e seu ensino como uma sequência de início, meio e fim, divergente do modo como anuncia em seus fundamentos e nas orientações, ao longo do *Manual do professor*.

No que se refere ao aspecto *conteúdos e noções*, a autora indica o modo como a proposta do conteúdo é apresentada. A coleção é organizada privilegiando os eixos temáticos, tendo como mote as questões locais. Busca-se inserir essas questões locais em espaços e tempos mais amplos, estabelecendo interlocuções entre passado e presente e entre próximo e distante.

No tópico *Avaliação*, a autora apresenta os critérios de avaliação estipulados pela coleção. Salaria a importância da avaliação como um processo contínuo, da avaliação diagnóstica e do papel do professor como propiciador de situações que permitam a construção do conhecimento de modo diferenciado para cada aluno, desconsiderando padrões e normas.

Nas *Orientações específicas para a 1ª série*, a autora descreve detalhadamente o trabalho a ser orientado em sala com as unidades apresentadas na obra. Essa parte configura-se como um roteiro, incluindo uma relação dos objetivos e das “competências”, bem como a listagem do conteúdo tratado e das sugestões de trabalhos complementares.

A *Bibliografia* está dividida em obras de leitura geral e obras específicas da área de História. Além disso, aparecem indicações de revistas e jornais e também de sites. Entendo que o livro analisado, por ser aprovado pelo PNLD, atende, em muitos aspectos, às inovações propostas para o ensino de História nas séries iniciais. Ressalto, assim, o que destaca Stamatto (2007, p. 47), ao versar sobre as coleções de História aprovadas em 2007 pelo PNLD:

Considera-se que os trabalhos propostos nas obras sugerem algumas inovações pedagógicas quando transformaram os conteúdos em conhecimento significativo para os alunos; trabalharam a contextualização e estratégias de compreensão crítica da realidade social; oportunizaram diferentes leituras, bem como incentivaram a exploração do acervo que está no entorno da escola e da comunidade; exploraram a diversidade dos recursos didáticos, como mapas, jornais, imagens, música, entre outros; possibilitaram a construção de abordagens e atividades interdisciplinares; trabalharam a pesquisa como prática sistemática dentro e fora da sala de aula; e sugeriram a realização da avaliação processual com base na observação sistemática.

Ainda que o livro de História analisado constitua um importante recurso para as professoras que atuam nas séries iniciais, compreendo serem necessárias as seguintes problematizações: até que ponto o conteúdo dos PCNs se faz presente nas aulas de História, pela via do livro didático *Porta aberta*? A materialidade e o conteúdo do livro do aluno estão de acordo com o que apresenta o *Manual do professor*? Nos questionários, 56% das professoras revelaram utilizar o livro didático como primeira opção para o ensino de História. O livro utilizado nas aulas sempre é o da coleção *Porta aberta*?

Durante as observações na turma da 3ª série C, da Escola Municipal “Paulo Freire”, a professora Joicy afirmou considerar o livro da coleção *Porta aberta* um bom livro, que permite realizar trabalhos interessantes com os alunos. Disse, inclusive, que fez uma maquete, tendo o livro dessa coleção como suporte, no início do ano (2009). Afirmou ter sido muito interessante. Entretanto, ressaltou que, como as atividades do livro em questão exigem sempre pesquisa e orientação para que os alunos as realizem e como há pouco conteúdo de fato, trata-se de uma prática que requer tempo e dedicação, portanto “*exige muito trabalho*”; por isso ela também utiliza outro livro e intercala os conteúdos e as atividades ao longo do ano.

O livro que a professora Joicy utiliza, além do *Porta aberta*, é o *Caderno do futuro – História – Geografia – Ciências – 3ª série* (Imagem 21). Analisando o conteúdo desse livro, é possível perceber que ele privilegia o texto informativo, apresentando o conteúdo de forma definitiva, sem possibilidade de problematizações ou questionamentos. As atividades são, na maioria, questionários em que as respostas se encontram claramente dispostas no texto, exigindo do aluno apenas a leitura e a repetição das informações.

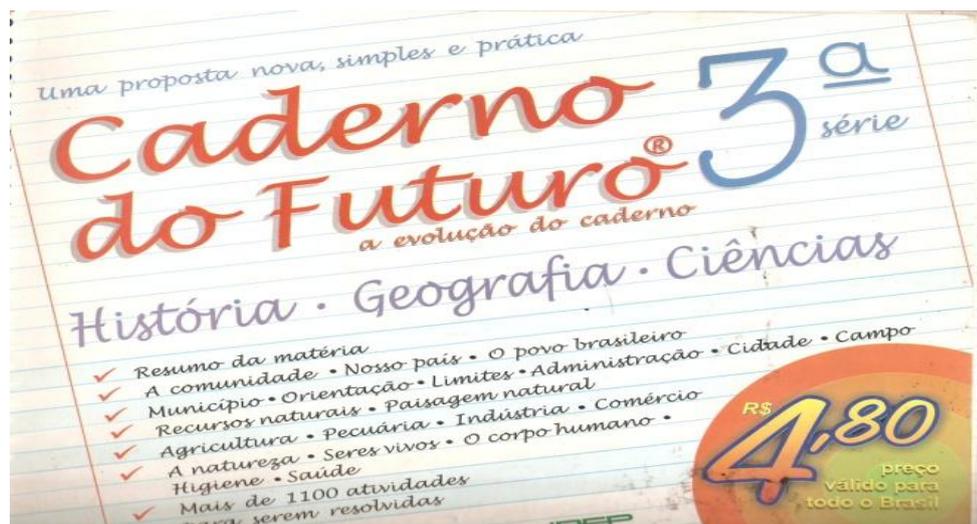


IMAGEM 21 - Capa do livro: *Caderno do futuro* – 3ª série

Fonte: CADERNO do futuro: história, geografia, ciências. São Paulo: IBEP, [199-]. 96 p.

Para melhor compreender o modo como o livro *Caderno do futuro* dispõe os conteúdos e as atividades e, a partir daí, entender como o ensino de História se configura tendo como recurso esse livro, proponho a abordagem de um mesmo conteúdo pelos dois livros: *Caderno do futuro* e *Porta aberta* (Imagens 22 e 23):

<h2>Lição 1</h2>	<p>2. Responda:</p>
<h3>A chegada dos portugueses</h3>	<p>a) O que os portugueses avistaram primeiro? (Que nome lhe deram e por quê?)</p>
<p>Lembre que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • História é a ciência que estuda os fatos do passado da humanidade. • No dia 22 de abril de 1500, a esquadra portuguesa de Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil. • Os portugueses avistaram primeiramente um monte, denominando-o Monte Pascoal, porque era época de Páscoa. • O escrivão da esquadra, Pero Vaz de Caminha, escreveu ao rei D. Manuel, de Portugal, relatando a viagem e contando como era a vida dos povos que habitavam o Brasil. • No dia 26 de abril de 1500, Frei Henrique Soares rezou a primeira missa no Brasil. • Os portugueses batizaram a terra com vários nomes: Ilha de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz e, finalmente, Brasil. • O nome Brasil se deu por causa da grande quantidade de pau-brasil existente na terra, dessa madeira se extraía uma tinta vermelha muito usada naquela época. • No dia 2 de maio, a esquadra continuou viagem para as terras distantes das Índias, deixando uma cruz de madeira para confirmar que Portugal havia conquistado o Brasil. 	<p>b) Quem era o escrivão da esquadra? O que ele escreveu?</p>
<p>1. Complete:</p> <p>A esquadra comandada por _____ chegou à nossa terra em _____.</p>	

IMAGEM 22 – Páginas 1 e 2 do livro *Caderno do futuro*. 3ª série

Fonte: CADERNO do futuro: história, geografia, ciências. São Paulo: IBEP, [199-].

O texto que trata da chegada dos portugueses inicia-se com a seguinte concepção de História: “História é a ciência que estuda os fatos do passado da humanidade”. Em seguida, apresenta, por meio de tópicos, o assunto, de modo simplificado e acabado. O conteúdo é exposto como “certezas” a serem repetidas, transcritas na atividade que se segue. A partir do que o livro propõe, torna-se difícil pensar em possibilidades de questionamento, de problematizações.

A chegada dos portugueses

Você e sua família fazem parte da história do nosso país.

Vamos conhecer uma parte dessa história?

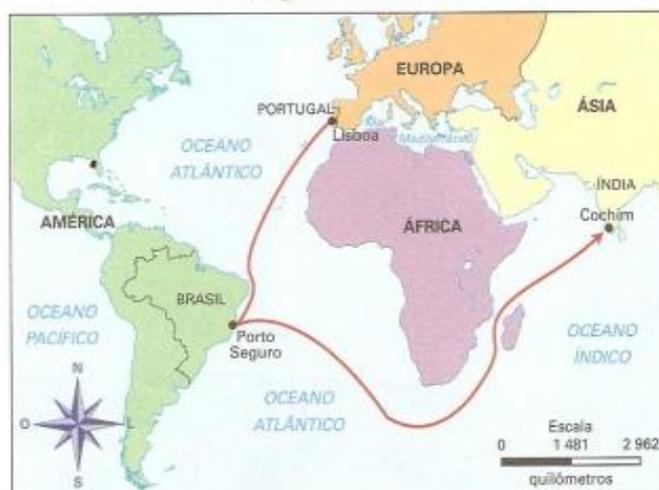
Em 22 de abril de 1500, o navegador português Pedro Álvares Cabral e os tripulantes que participavam da esquadra que ele comandava chegaram às terras que hoje formam o Brasil. Eles foram enviados pelo rei de Portugal para encontrar um novo caminho para uma terra que possuía muitas riquezas, as Índias. Além disso, o comandante da esquadra deveria desviar-se à direita, no oceano Atlântico, e tomar posse de uma terra já presumida, o Brasil.

A nova terra recebeu alguns nomes, como Ilha de Vera Cruz e Terra de Santa Cruz, antes de se chamar Brasil.

O nome Brasil foi escolhido porque havia na terra grande quantidade de uma madeira de cor avermelhada, muito valorizada na Europa, usada para tintura, chamada pau-brasil.

O Brasil tornou-se colônia de Portugal, isto é, Portugal era o dono do Brasil e de suas riquezas.

A viagem de Cabral



Fonte: Adaptado de Atlas histórico escolar. Rio de Janeiro, MEC/FENAME, 1973.

Para contar os fatos da viagem, o rei de Portugal escolheu Pero Vaz de Caminha, que deveria descrever tudo o que acontecesse durante a viagem.

Leia nas páginas seguintes algumas partes da carta de Caminha ao rei.



Depois de viajar muitos dias apareceram os primeiros sinais de terra. Era o dia 22 de abril. Avistamos um monte alto e redondo. Ele foi chamado Monte Pascoal porque era a semana da Páscoa.

No outro dia, logo de manhãzinha, as embarcações chegaram mais perto da terra. Lá estavam alguns homens. Eles não eram brancos nem negros. Eram de cor parda. Andavam nus e estavam armados com arcos e flechas.

Um barco foi à terra para conhecer melhor essa gente. O barco não conseguiu chegar porque as ondas eram muito fortes. Os nossos homens jogaram alguns presentes para os homens que estavam na terra. Eles também jogaram presentes para os nossos homens.

No dia 24 de abril fomos todos visitar a terra e conhecer melhor as pessoas do lugar. Elas pintam o corpo com uma tinta vermelha. Raspam as sobrancelhas, os cílios e a parte da frente da cabeça. Pintam a testa com faixas pretas.

As casas onde moram essas pessoas são grandes. Em cada casa vivem trinta ou quarenta pessoas. As casas são feitas de madeira e cobertas de palha. Dentro delas não há divisão. Apenas pedaços de madeira onde se prendem redes para dormir.

Parece que na terra não se planta nem se criam animais. Não há bois, nem vacas, nem ovelhas, nem galinhas por perto. As pessoas comem o que colhem das árvores.



Aurélio de Figueiredo – Descobrimiento do Brasil.
Escola de Belas Artes, RJ

Descobrimiento do Brasil, de Aurélio de Figueiredo, obra de 1889.



Analisando brevemente os textos anteriores, é possível perceber que a forma de Lima abordar a *Chegada dos portugueses ao Brasil* difere, em diferentes aspectos, da perspectiva do livro *Caderno do futuro*. Num primeiro momento, podemos observar a afirmação inicial do texto “Você e sua família fazem parte da história do nosso país” (LIMA, 2005, p. 30), enquanto no livro *Caderno do futuro* a História é apresentada de uma forma distante do aluno, como a “*ciência do passado*” (199-, p. 1), desprovida de relação com a realidade do aluno; no livro *Porta aberta*, o aluno é convidado a sentir-se parte da História.

A linguagem utilizada no livro *Porta aberta* é simples e envolvente, de modo que questionamentos e problematizações compõem o texto, juntamente com o conteúdo histórico apresentado. A autora utiliza-se de uma adaptação livre da *Carta de Caminha*, para apresentar as características do Brasil, das pessoas que aqui viviam e a visão dos europeus sobre elas. As atividades são elaboradas no sentido de possibilitar que o aluno se perceba como produtor da História. É possível observar que há uma preocupação em aproximar o conteúdo apresentado – nesse caso, a História do Brasil – com a História de vida do aluno.

O livro *Porta aberta*, comparativamente com o livro *Caderno do futuro*, mostra-se vinculado às tendências historiográficas mais recentes, mesmo porque se trata de um livro que passou pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), portanto, atendendo a diversos requisitos, sem os quais não estaria entre as opções do Ministério da Educação (MEC). Sob outra ótica, o livro *Caderno do futuro*, apesar de não constar a data na edição analisada, é mais antigo e não possui vinculações com o MEC. Trata-se de um livro que se adquire de modo autônomo, pela via da compra particular. Está pautado, predominantemente, em textos e questionários, não possibilitando ao professor e ao aluno questionamentos.

Compreendo, entretanto, que o livro didático, por si só, não torna o ensino problematizador, dinâmico ou enfeitado. O que, de fato, modifica o ensino são as práticas do professor e o seu envolvimento com os conteúdos, com o ambiente escolar e com os alunos no seu cotidiano. Desse modo, entendo que o ensino de História está atravessado por muitos fatores, e o livro didático adotado e o seu uso por parte das professoras e dos alunos constitui-se num desses fatores.

4.2 O CORPO DOCENTE MUNICIPAL

4.2.1 A formação das professoras das séries iniciais

Compreendo como formação os processos pelos quais as professoras passam no decorrer de sua vida, todas as experiências vivenciadas nos diferentes tempos e espaços, como proposto por Nóvoa (1995). Desse modo, trarei para a discussão os momentos que possam evidenciar processos formativos das professoras envolvidas na pesquisa.

Um desses momentos que se constituem, em meu entender, em processos de formação das professoras é o período destinado à sua formação inicial. Assim, voltarei meu olhar para as experiências que essas professoras possam relatar, registrar ou evidenciar, pela via de suas práticas, oriundas de seus cursos de graduação.

As professoras que atuam nas séries iniciais no município de Mantenópolis são, na maioria, graduadas ou estão cursando o Curso de Pedagogia. Para melhor representar a formação das professoras participantes da pesquisa, optei por dois gráficos: um representando as professoras com curso de graduação concluído e o outro evidenciando as professoras que estão cursando a graduação (Gráficos 5 e 6):

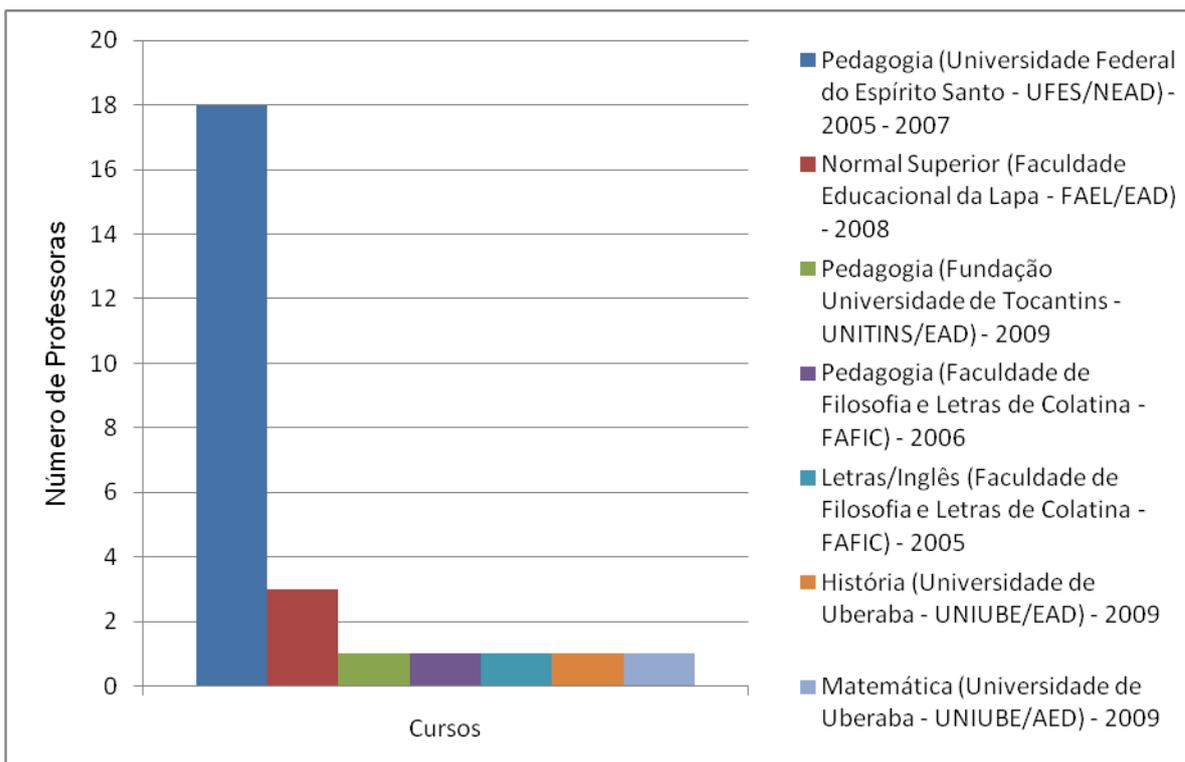


GRÁFICO 5: Professoras participantes da pesquisa com curso de graduação completo.

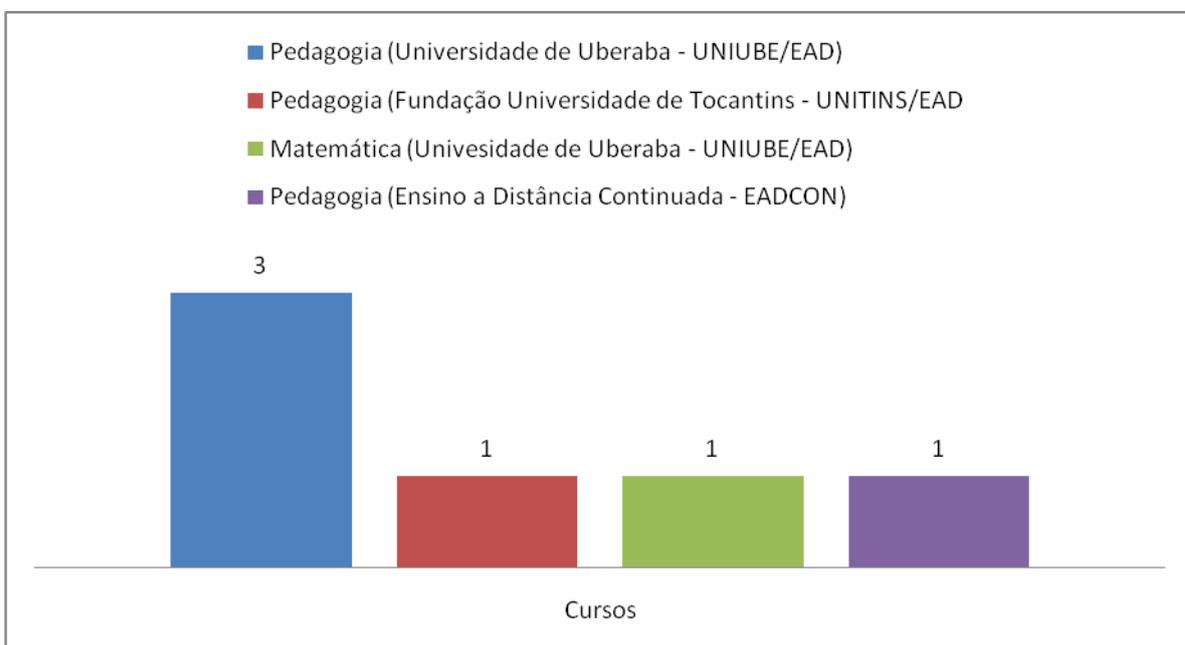


GRÁFICO 6: Professoras participantes da pesquisa que estão cursando graduação.

No Gráfico 5, pode-se observar que 55% das professoras são graduadas em Pedagogia e 11% estão cursando, como mostra o Gráfico 6. Das professoras graduadas em Pedagogia, 50% são formadas pela Universidade Federal do Espírito

Santo, na modalidade a distância. A conclusão do curso dessas 18 professoras se deu nos seguintes anos: oito em 2005, três em 2006 e sete em 2007. Desse modo, todas as professoras investigadas concluíram (ou concluirão) o curso a partir do ano de 2005.

As sete pedagogas que atuam nas escolas municipais possuem as seguintes formações acadêmicas: uma tem graduação em Geografia (FAFIC) e Matemática (UNIUBE), duas são graduadas em Pedagogia (UFES/NEAD). As três profissionais mencionadas possuem especialização em Gestão Integradora: Supervisão, Orientação e Inspeção (Universidade Castelo Branco – UCB/IADE); duas são graduadas em Pedagogia (FAFIC) e duas em Letras (FAFIC), possuindo essas quatro profissionais especialização em Supervisão Escolar (Fundação Educacional da Região dos Lagos – FERLAGOS).

Como metade das professoras investigadas realizou o mesmo curso, na mesma Universidade (UFES/NEAD) e mesma modalidade (a distância), compreendo ser necessário apontar algumas considerações acerca desse curso.

Para cursarem Pedagogia pela UFES/NEAD, as professoras se deslocavam quinzenalmente 29km de Mantenópolis para chegar ao município de Barra de São Francisco, onde funcionava o Centro Regional de Educação Aberta e a Distância (CREAD), que é um desdobramento do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD). Assim, os encontros quinzenais aconteciam com as “tutoras”, que, conforme a fala da professora Isadora,³³ eram “orientadoras” que intermediavam os estudos dos “fascículos”, nome atribuído aos livros elaborados por professores especialistas de cada área do conhecimento. Constituíam eles material básico de estudo. Entre as atividades inerentes ao curso, estava a elaboração do “diário de bordo”, um caderno no qual as professoras registravam todas as informações que consideravam relevantes, respondiam às atividades do “fascículo”, enfim, era como o seu “diário de aprendizagem”. Esse caderno era entregue às tutoras no final de cada disciplina estudada, denominada de “módulo”, e constituía um requisito parcial

³³ Informações obtidas em entrevista realizada com a professora Isadora, que, desde 1º de abril de 2007, emigrou para os Estados Unidos da América, onde reside até o momento. Realizei a entrevista via internet, dia 6 de março de 2010.

para a nota de cada disciplina. Além do “diário de bordo”, o curso exigia a realização de Seminários Temáticos, Projetos Educativos e atividades diversas nas escolas onde professoras atuavam.

Analisando o histórico escolar³⁴ da professora Maria Helena, que cursou Pedagogia, pela UFES/NEAD, e com base em suas falas, pude observar que, durante o curso, foram propiciados momentos para a aprendizagem em História e que, na verdade, o ensino dessa disciplina se voltava, prioritariamente, para as questões referentes ao seu ensino. Assim, no decorrer de um ano do curso (2º ano), foram trabalhados quatro módulos direcionados ao ensino de História. Denominavam-se: Geografia e História IV, com carga horária de 90h; Geografia e História II, carga horária: 90h; carga horária: 90h. História I, com carga horária de 60h; História III, carga horária de 60h.

Nessas disciplinas, conforme as falas da professora Maria Helena e Isadora, e as respostas dos questionários das professoras que realizaram o curso, é possível perceber que um dos objetivos era possibilitar que essas professoras desenvolvessem um trabalho diferenciado em suas salas de aula. Desse modo, 20% das professoras que cursaram Pedagogia (UFES/NEAD) tiveram seu primeiro contato com os PCNs em virtude desse curso, realizando trabalhos como o Seminário Temático “Um olhar cultural sobre o município de Mantenópolis”, atividades como estudo do meio, confecção de maquetes e realização de entrevistas e exposições sobre a História local em cumprimento de atividades sugeridas pelas aulas do Curso de Pedagogia (Ufes/Nead). Entretanto, assim como acontece com a disciplina de História, as professoras precisam ensinar todas as disciplinas, pois elas são “polivalentes”,³⁵ e, ainda que as aulas do curso tenham focado em atividades diversificadas, torna-se difícil se aprofundar na especificidade da História para ensinar.

³⁴ ANEXO D.

³⁵ O termo professor “polivalente” refere-se ao profissional que atua nas escolas multisseriadas unidocentes, ou seja, apenas um professor trabalha todas as disciplinas para todos os alunos de todas as séries iniciais, simultaneamente.

O corpo docente pesquisado é bastante heterogêneo no que se refere ao tempo de atuação em sala de aula das séries iniciais, como podemos visualizar no gráfico a seguir:

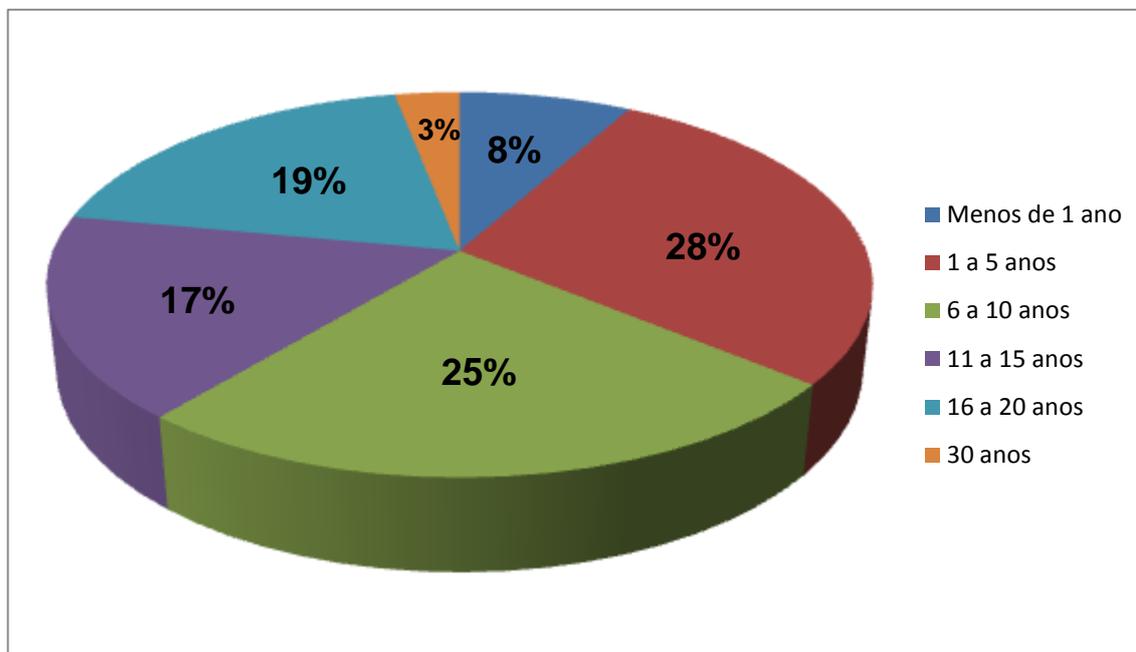


GRÁFICO 7: Tabulação das respostas das professoras quanto ao tempo de atuação nas séries iniciais do ensino fundamental

É possível observar, pelas respostas dos questionários aplicados, que há professoras com um mês de experiência nas séries iniciais, enquanto outras atuam nessas séries há 30 anos. As professoras que têm menos de cinco anos de tempo de atuação trabalham por Designação Temporária (contrato). Das 36 professoras que participaram da pesquisa, cerca de 70% são efetivas. As professoras acabam sempre mudando de turma de um ano para o outro, de modo que, além de trabalhar cada ano em uma série do primeiro segmento das séries iniciais, assumem com extensão de carga horária nas séries finais do ensino fundamental.

Compreendo que as experiências vivenciadas durante toda a trajetória de vida das professoras influenciam significativamente no modo como pensam, vivem e ensinam a História. Uma situação em que isso ficou evidente foi no momento em que a professora Tatiana, que atua na 3ª série da escola municipal “Paulo Freire”, me entregou seu questionário respondido e comentou a respeito da questão referente aos desafios encontrados para ensinar História para crianças. Ela afirmou que, o seu

maior desafio é pelo fato de não gostar de História e que gostava ainda menos antes de cursar Pedagogia.

As falas dessa professora revelam que o fato de não gostar de História decorre do modo como essa disciplina foi trabalhada ao longo de sua vida escolar, sempre pautada em cópias extensas de textos, memorizações de datas e feitos heroicos, além de serem abordados assuntos distantes do cotidiano. Apenas na graduação em Licenciatura de Pedagogia isso havia mudado um pouco.

Desse modo, entendo que, em todos os momentos vividos, cada professora passa por situações que podem interferir no modo como vive e pensa a História e cada uma se encontra em constantes momentos formativos; portanto, cada experiência é uma situação que se constitui como espaço de formação. Compreendo, assim como Nóvoa (2009, p. 15), “[...] que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”.

O modo como as professoras pensam e encaram a formação pôde ser evidenciado pelas respostas que davam aos questionários, assim como nas suas falas, ao longo das observações. Ao responderem à questão sobre a forma como têm buscado a formação continuada para trabalhar conteúdos de História, as professoras revelam que compreendem formação continuada como diferentes situações, tais como: pesquisas individuais, coletivas, em livros, na internet, cursos, eventos e o momento do planejamento semanal, além das experiências que compartilham com outras colegas. Assim, transcrevo a resposta da professora Karla ao se referir à formação continuada para trabalhar História. Ela afirma que busca a formação “[...] através de pesquisa na internet e conversas com professores que atuem na área específica de História”. Nesse direcionamento, ressalto também a resposta da professora Telma, que destaca que se encontra em formação, entre outros aspectos, “[...] buscando informações com a coordenadora pedagógica e professores experientes”.

O planejamento semanal, que é realizado na escola com a presença de todos os professores, juntamente com os pedagogos, foi mencionado pela professora

Tatiana, como espaço de formação continuada. Ao ser interrogada sobre como tem buscado a formação continuada para trabalhar conteúdos de História, ela afirma: “Nos dias de planejamento, procuramos sempre discutir entre os professores da 3ª série que assuntos devemos abordar durante a semana”.

As falas das professoras revelam como desafios para se ensinar História para crianças a ausência de cursos de formação. Assim, elas se posicionaram: “O desafio em ensinar História está na falta de apoio e capacitação para executar tal tarefa”, “A falta de formação para o profissional”, “O professor não tem suporte para ensinar História”, “O desafio é o professor ler muito e estar atualizado e preparado para tal função”, “Falta conhecimento mais profundo da disciplina para se ensinar melhor”, “A falta de materiais adequados voltados especificamente para as séries iniciais. A falta de registros históricos no município. O despreparo dos professores, a falta de cursos voltados para o ensino de História para crianças” (respostas das professoras aos questionários aplicados na questão referente aos desafios de se trabalhar História para crianças).

Devido à fragilidade da formação, que não se aprofunda no conhecimento específico de História, as professoras, ao reivindicarem “cursos de capacitação”, esperam da SEMEC a oferta por cursos que priorizem “questões práticas”, ou seja, as professoras anseiam por cursos em que se trabalhem atividades didáticas para serem aplicadas em sala de aula, do tipo “*oficinas*”. Desse modo, as professoras, em sua maioria, não demonstram muito interesse em cursos de cunho “teórico”, porque afirmam auxiliar pouco no dia a dia da sala de aula. Além disso, como a maioria tem carga horária dupla de trabalho, são constantes as queixas da falta de tempo e das difíceis condições de trabalho; portanto, elas demandam atividades que já estejam “*prontas*” para serem desenvolvidas nas aulas.

4.2.2 A periodicidade das aulas de História e seus registros

Uma das questões que privilegiei no questionário aplicado aos alunos refere-se à periodicidade das aulas de História. As respostas dos alunos foram as seguintes: quatro alunas responderam que, durante a semana, há uma aula de História; dois

alunos responderam ter três; duas alunas afirmaram ter duas; um aluno respondeu ter quatro aulas e uma aluna disse que tinha cinco. Os três alunos da 1ª série e os dois do 1º ano não conseguiram identificar quando ocorrem aulas de História.

As escolas municipais distribuem as disciplinas escolares em um quadro de horário semanal,³⁶ embora não haja troca de professores. A carga horária de cada disciplina é definida pela Semec que segue as orientações do Ministério da Educação. Em relação à carga horária da disciplina de História, em todas as séries, são distribuídas três aulas semanais de uma hora cada uma.

Ao observar o horário semanal³⁷ fixado no caderno de plano de aula da professora Ana Maria, que atua na 3ª série, observei que as aulas de História estão dispostas sempre na última hora das aulas, o que ficou evidenciado também durante as observações. Em entrevista com a pedagoga Sara, da escola “Paulo Freire”, a respeito da disposição das aulas no horário semanal, ela alegou:

A escola (pedagogos) elabora os horários de acordo com a carga horária exigida pela Organização Curricular, mas o professor é livre para aplicar os conteúdos traçados para aquele dia, no horário que lhe convier. Não se taxa horário fixo. O exigido é que se cumpra a carga horária dentro da lei (SARA, pedagoga, em entrevista realizada em 9 de junho de 2009).

Com base nas observações realizadas, foi possível perceber que não há uma preocupação em trabalhar periódica e sistematicamente a História como disciplina curricular, por parte das professoras e mesmo das pedagogas que atuam nas escolas e na Semec. Assim, coexistem diferentes formas de pensar e ensinar História, além do espaço reservado a essa disciplina.

As práticas no ensino de História das professoras revelam-se, em alguns momentos, como um ensino que se pauta, esporadicamente, nos conteúdos de História, na maioria das vezes, por ocasião de datas comemorativas, ou interdisciplinarmente. Isso foi percebido quando, ao direcionar-me a uma turma de 4ª série para assistir à aula de História, conforme combinado, a professora Raquel alegou: “Semana

³⁶ Horário semanal das escolas rurais unidocentes multisseriadas (ANEXO E).

³⁷ O horário semanal mencionado difere do disposto no ANEXO E pelo fato de ser elaborado pela escola. A carga horária é cumprida conforme a Lei, mas a disposição das aulas é de responsabilidade de cada instituição de ensino.

passada tivemos três aulas de História, então essa semana não teremos. Além disso, estamos trabalhando um projeto sobre o meio ambiente”.

Por outro lado, percebo, em outra situação, o ensino de História de maneira sistematizada, como foi observado com base nos diários de classe e no caderno de plano de aula da professora Telma e dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da escola municipal “Anísio Teixeira”, pois ficou evidenciado que essa professora trabalha três aulas semanais de História. Durante as observações na turma de 3ª série “A”, da escola “Paulo Freire”, pude perceber também essa sistematização, pois as aulas acontecem três vezes na semana.

Desse modo, o espaço que as aulas de História ocupa no horário semanal das séries iniciais nas escolas investigadas fica a critério de cada professora, sendo apenas o registro dessas aulas verificado pelas escolas, pela via dos diários de classe.

5 HISTÓRIA VIVIDA, PENSADA E ENSINADA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANTENÓPOLIS

Compreendo a História vivida, pensada e ensinada como o conjunto de saberes que professores produzem, ao longo de sua formação, de suas vivências diárias, das trocas de experiência, dos anos trabalhados, dos cursos realizados, enfim, pensando seus processos formativos no sentido proposto por Nóvoa (1995). São os saberes da História que professores e alunos³⁸ vivenciam e deles se apropriam (CHARTIER, 1990) e que se efetivam nas práticas que se realizam nas salas de aula. Discorrerei, a partir deste capítulo, acerca das práticas das professoras nas séries iniciais de Mantenópolis, buscando problematizar as práticas observadas, as relações com os documentos analisados e as contribuições de trabalhos revisitados, traçando, assim, em cada subseção, as temáticas e os desafios apontados pelas professoras como atravessamentos do ensino de História nas séries iniciais no município.

A partir dos questionários aplicados, foi possível traçar o perfil das professoras que atuam nas séries iniciais e identificar os conteúdos que elas consideram mais significativos a serem ensinados na disciplina de História nessas séries. Assim, nas respostas de 22% das professoras, a temporalidade histórica aparece e, embora não seja aqui compreendida como um conteúdo, é percebida, por muitas professoras, como um saber a ser ensinado, e não como uma compreensão necessária para o ensino e a aprendizagem de História; 19% de suas respostas apontaram, como um dos conteúdos a serem ensinados, as datas comemorativas; A História de vida da criança aparece em 25% das respostas das professoras e, em 42% das respostas, aparece a História local como um dos conteúdos.

Desse modo, desenvolverei as análises a partir dessas temáticas e buscarei evidenciar o modo como as professoras as desenvolvem no contexto de suas salas de aula.

³⁸ Ao longo do texto, optei por usar os termos alunos e alunas, aleatoriamente.

5.1 A TEMPORALIDADE HISTÓRICA: A RELAÇÃO PASSADO/PRESENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir da década de 1980, os estudos a respeito do ensino de História, no Brasil, passaram a tratar de temáticas mais voltadas para os processos de ensino e aprendizagem. As reflexões a respeito do tempo tornaram-se temáticas mais frequentes nas pesquisas no cenário brasileiro. Ainda que essa tendência tenha tido espaço no Brasil, na década de 1980, a concepção das relações passado/presente desempenhou um grande papel na revista *Annales*, fundada em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre. A primeira edição da revista britânica *Passado e presente*, em 1952, declarou: “A história não pode, logicamente, separar o estudo do passado do estudo do presente e do futuro” (LE GOFF, 2003, p. 228). É nesse sentido, também, que Bloch (2001) propõe que o historiador use, como método, um duplo movimento: compreender o presente pelo passado e compreender o passado pelo presente.

As proposições de Bloch (2001) levantadas até o momento possibilitam-me problematizar as práticas no ensino de História nas séries iniciais, pois entendo que, muitas vezes, esse ensino pode se efetivar de forma fragmentada e pouco inteligível, ou, pelo menos, com menos gozos, que são próprios da História. No que concerne à inteligibilidade da História, deparo-me com uma questão que se mostra muito presente no ensino dessa disciplina nas séries iniciais: como ensinar crianças a pensar historicamente, tomando a perspectiva da temporalidade como central desse modo de pensar?

O tempo, considerado matéria fundamental da História, como destaca Le Goff (2003), indispensável a qualquer uma das ciências (BLOCH, 2001), permeia, de modo intrínseco, o ensino de História, sobretudo nas séries iniciais.

Na perspectiva do ensino de História, a questão da temporalidade lhe é própria, pois é a perspectiva da temporalidade que distingue o conhecimento histórico das demais ciências. Essa percepção da temporalidade rompe com a visão da História tradicional, de uma mera narração cronológica, pois, segundo Bloch (2001, p. 135), “[...] o historiador nunca sai do tempo [...]”.

Nesse direcionamento, um dos legados essenciais de Bloch (2001) é a prática de “um método prudentemente regressivo”. Ele afirma que a faculdade de apreensão do que é vivo, que se constitui como qualidade suprema do historiador, pode ser adquirida e exercida por um contato perpétuo com o hoje. Desse modo, a História do historiador começa a se fazer “às avessas”. Tais apontamentos potencializam as problematizações desta pesquisa acerca da compreensão da relação passado/presente no ensino de História nas séries iniciais, pois fazer a História às avessas, na perspectiva do ensino de História, pode ser pensado num trabalho com o presente, as vivências das crianças, para, a partir daí, possibilitar a compreensão de outras temporalidades.

Pensar a História como uma ciência do passado levaria a narrar desordenadamente acontecimentos que teriam como único elo terem sido produzidos mais ou menos no mesmo momento. Em contrapartida, a compreensão da História como “a ciência dos homens no tempo” abre possibilidades para se viver, pensar e ensinar a História. Nesse direcionamento, Bloch (2001) entende que o foco da História seja compreender homens e mulheres no tempo. Entretanto, essa compreensão não se mostra como ofício simples, mas supõe um esforço do historiador e do professor que ensina História, pois requer, antes de tudo, descobrir a História como ciência e a ela se dedicar.

O entendimento da História como ciência permite considerar que ela possui sua própria estética de linguagem, que é permeada de poesia e arte. Além de se caracterizar pela busca da compreensão daquilo que é humano, o que se mostra como um desafio e faz da História a mais difícil de todas as ciências (BLOCH, 2001). Ao interrogar as professoras pesquisadas sobre como trabalham História, pude perceber como ela é pensada e ensinada e, de algum modo, essa relação acaba evidenciando como pensam a questão da temporalidade histórica. Assim, as falas de algumas professoras reafirmam que a História é a ciência do passado. Desse modo, a professora Martha declara:

Bem, quando trabalho História procuro partir da realidade dos alunos. Conto história das minhas filhas, de como era quando elas eram pequenas. Falo

de tudo o que acontecia no passado, pois, como você sabe, a História lida com o passado e não com o presente [...] (MARTHA, professora, durante o momento em que respondia ao questionário, dia 15 de abril de 2009).

Essa fala revela um dos importantes desafios que se apresenta a historiadores e professores de História, que se refere à percepção da historicidade do presente. Desse modo, implica perceber que, antes de ser um tempo concebido ou histórico, o tempo é, pois, o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como lugar da inteligibilidade. “[...] Ora, esse tempo verdadeiro, é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança [...]” (BLOCH, 2001, p. 55), e o historiador, assim como o professor que ensina História, possui a capacidade de transformar seu presente vivido em reflexão histórica.

A indagação proposta permite-me pensar, como propõe Bloch (2001): “O que é, com efeito, o presente?” (p. 60).

Essa questão remete a uma problematização a respeito de como pensar e ensinar a História, que leva a uma reflexão complexa, exigindo a percepção de como o conhecimento do presente pode ser ainda mais importante para a compreensão do passado. Desse modo, Bloch (2001, p. 66) salienta: “[...] Na verdade, conscientemente ou não, é sempre as nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado [...]”. E o passado, nessa perspectiva, é pensado como “[...] objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’ (BENJAMIN, 1994, p. 229).

Ao tratar da relação do entendimento de outras temporalidades, para a compreensão do tempo vivido, Le Goff (2003, p. 206) faz a seguinte afirmação:

Tratamos os acontecimentos que a história do nosso grupo nos fornece, tal como tínhamos tratado a nossa própria história. Ambas se confundem: a história da nossa infância e das nossas primeiras recordações, mas também a das recordações dos nossos pais, e é a partir de uma e outra que se desenvolve esta parte das nossas perspectivas temporais.

Nesse direcionamento, problematizo a importância da memória no ensino de História para crianças, pois compreendo que, na medida em que são oferecidas às crianças oportunidades de tomar consciência da historicidade de sua própria vida e de relacioná-la com a historicidade de sua coletividade, possibilita-se o desenvolvimento de estruturas mentais e atitudes que acolherão a complexidade da temporalidade histórica. Ao terem contato com a memória do grupo de referência familiar, as crianças são impulsionadas a sair do pensamento de seu próprio tempo para pensar outros tempos, estabelecendo semelhanças e diferenças e reconhecendo, nessa perspectiva, transformações e permanências.

A memória mostra-se, assim, como um elemento fundamental quando se trata de ensinar História nas séries iniciais, sobretudo no início da escolaridade. Desse modo, inicia-se o estudo da História pela realidade mais próxima dos alunos, pelo nome do aluno, nome dos pais, avós, enfim, da família. Esse ensino é pautado, essencialmente, pela oralidade. Quando a professora Martha afirma que a História trata do passado, ela sugere que a História só faz sentido para os alunos se falar de algo que passou, mas que pode ser relacionado com a realidade vivenciada. A memória passa, dessa forma, a ser evocada, no sentido de permitir que algo, mesmo ocorrido num tempo diferente, possa ser relacionado com as reminiscências dos alunos.

Nas respostas das professoras à questão a respeito dos conteúdos que consideram importantes para ensinar nas séries iniciais, a temporalidade aparece em 22% delas, como um dos conteúdos a serem ensinados.

Ao analisar a Proposta Curricular de 1ª a 4ª série das escolas municipais, percebo que a temporalidade é a temática que mais aparece para se ensinar para as séries iniciais. Na disposição dos conteúdos para a 1ª série, duas entre as quatro temáticas, centram-se na questão do tempo: *O tempo na nossa vida* e *Tempos diferentes*. A temática *Nossa família, nossa história* traz também a temporalidade como atravessamento e, ao abordar *O município e Moradia*, propõe-se o passado e o presente de cada conteúdo.

Para a 2ª série, o conteúdo da Proposta volta-se para a temporalidade em três das quatro temáticas dispostas. São elas: *Nossa história*, com o subtema: a linha do tempo; *Nossa história e outras histórias* e *A história do lugar onde moramos*. Na disposição dos conteúdos para a 3ª série, o tempo atravessa duas das quatro abordagens: *Nossa história* e *A vida no Brasil nos primeiros tempos e lugares*. No que se refere à organização dos conteúdos para a 4ª série, o tempo aparece, de forma mais evidente, nas temáticas *A história do Brasil*, no subtema: o tempo na história; *Brasil dos portugueses e dos africanos*; *O Brasil dos imigrantes*.

Pela disposição dos conteúdos da Proposta Curricular Municipal, é possível perceber que a temporalidade é a temática que atravessa todo o ensino de História, e essa compreensão é imprescindível para a aprendizagem dos conhecimentos históricos pelas crianças. Ao mesmo tempo, percebo que a compreensão das relações da temporalidade constitui um desafio no ensino de História. Primeiramente, pela dificuldade que as professoras enfrentam em desenvolver um trabalho com essa abordagem com as crianças (principalmente na 1ª e 2ª séries) por ainda não dominarem a leitura e a escrita e pelo fato de ainda não terem maturidade para compreender essa relação passado/presente. Por outro lado, 17% das professoras, em resposta ao questionário, alegam que o desafio que encontram ao ensinar História para crianças é a fragilidade da formação, pois trabalhar essas relações propriamente da História, como a temporalidade, requer uma compreensão específica dessa área e, como as professoras não possuem essa formação, esse ensino é caracterizado por lacunas.

Pelas análises realizadas com base nos cadernos dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”, foi possível compreender como a temporalidade é abordada nas aulas de História. Assim, busquei, com os registros das atividades a seguir, problematizar a concepção de tempo pensada, ensinada e aprendida nas aulas de História.

1. Os períodos da vida das pessoas.

EXPLORE



- Todas as pessoas da figura acima parecem ter a mesma idade?
- Qual parece ser a mais idosa? E a mais nova?
- Com qual das pessoas da figura você se parece? Com qual delas se parece o seu professor?

APRENDA

O nascimento

A exemplo do que ocorre com quase todos os outros mamíferos, o ser humano nasce do corpo da mãe. O tempo de gestação de um novo ser humano, que é o tempo que a mãe carrega dentro do seu corpo o futuro bebê, é de cerca de nove meses.

Glossário

Mamíferos: são animais que se alimentam do leite das mamas da mãe, como os seres humanos, os gatos, as baleias e os golfinhos.

A infância e a adolescência

Após o nascimento, o ser humano continua crescendo e se desenvolvendo.

O bebê depende de algum adulto para se alimentar, se vestir e realizar outras atividades. Enquanto cresce e se desenvolve, a criança aprende e descobre muitas coisas novas.

Depois, na adolescência, o jovem torna-se mais independente. Nesse período, acontecem muitas mudanças no corpo e no modo de agir e pensar dos adolescentes.




A fase adulta e a velhice

Durante a vida adulta, o ser humano geralmente exerce uma profissão e pode formar uma família própria. Suas responsabilidades também aumentam, pois nessa fase pode ter de cuidar de outras pessoas.

Na velhice, o corpo dos idosos pode apresentar algumas limitações. Um adulto saudável, por exemplo, geralmente pode fazer mais exercícios físicos do que uma pessoa mais velha. Por outro lado, os idosos têm mais experiências adquiridas ao longo da vida. Podemos aprender muito com os mais velhos.

Quanto tempo pode viver?

- Arara 63 anos
- Rato 2 a 3 anos
- Cão 12 anos
- Tartaruga 68 anos
- Chimpanzé 20 anos

Fonte: DUARTE, Marcelo. *O guia dos curiosos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 56.




FORONI
©VOCÊ www.puocadub.com

IMAGEM 24 – Páginas dos cadernos dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola “Anísio Teixeira” com atividades sobre o tempo
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As páginas dos cadernos dos alunos (Imagem 24) evidenciam que, nesse caso, o tempo abordado se constitui como tempo vivido, que se manifesta nas etapas da vida da infância, idade adulta e velhice. Percebo essa concepção de tempo também pela via do registro da professora Telma, em seu caderno de plano de aula, na disciplina de História, no período de 30 de junho a 3 de julho de 2009, em que ela registra como conteúdo de História: “O passar do tempo: o dia, a semana, o mês, o ano”. A professora Telma apresenta o seguinte objetivo para esse conteúdo: “Empregar noção de tempo que as crianças já possuem”.

No livro didático adotado nas aulas de História, conforme a professora registra em seu plano de aula, o conteúdo a ser trabalhado no mesmo período é o *passar do tempo*, que faz parte da unidade 2: *O tempo na nossa vida*. A autora trabalha com o tempo em sua dimensão cronológica, pela via de atividades que privilegiam as medidas de tempo: os minutos, as horas, os dias, a semana, o ano.

As atividades propostas no livro didático partem de situações vivenciadas cotidianamente pelas crianças, como o tempo gasto para se preparar para ir à escola (Imagem 25); o horário de dormir, acordar; a disposição dos dias no calendário; e a confecção de uma agenda semanal de atividades escolares.

O passar do tempo

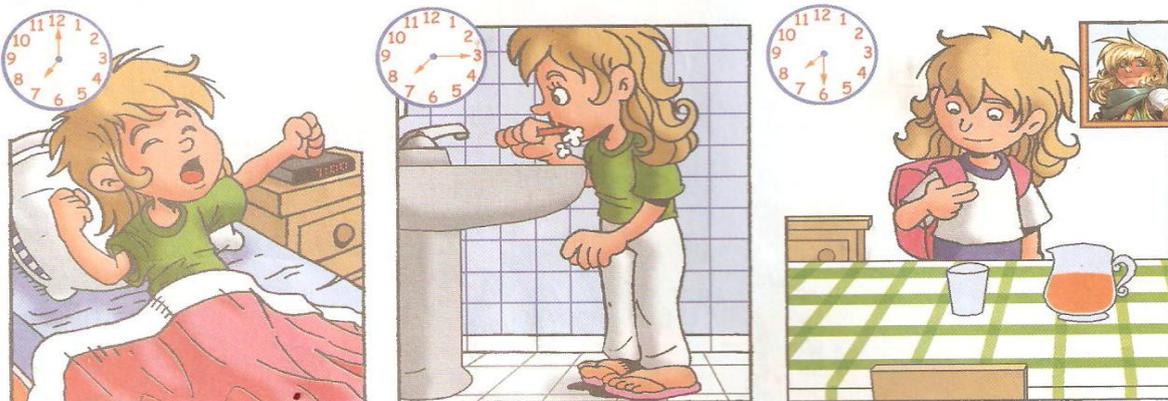
O tempo passa.

Nossa vida muda enquanto passam os minutos, as horas, dias, a semana, o ano.

Para observar e responder

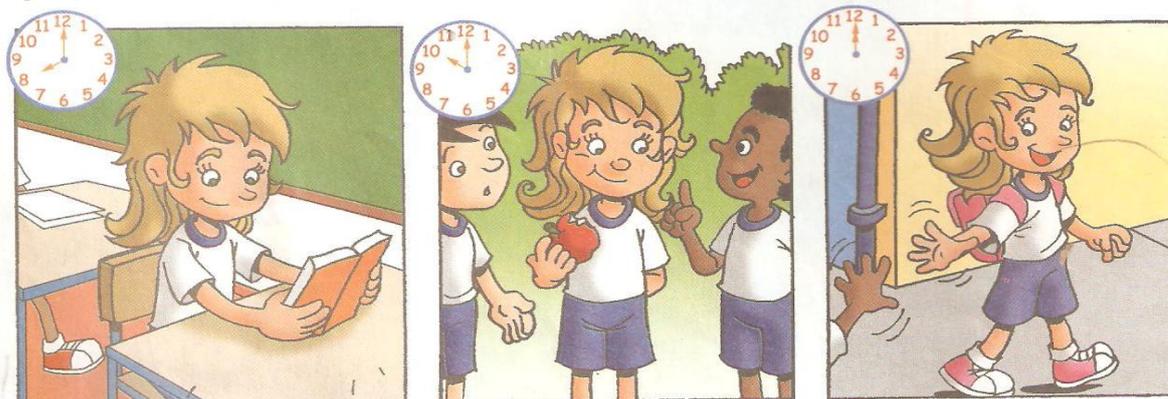
Veja quanto tempo passou em cada uma destas situações.

a) Em quanto tempo a menina se prepara para ir à escola?



20 MINUTOS

b) Quanto tempo a menina fica na escola?



04 HORAS

44

Observo, entretanto, que a autora propõe atividades que possibilitam superar a mera dimensão cronológica do tempo, voltando-se para uma discussão que envolve reflexões de cunho mais social, que partem das observações de atividades realizadas no dia a dia, tendo como ponto de partida o tempo. Para elucidar as atividades mencionadas, cito um texto proposto pela autora, com o título *A história de um dia a dia*.³⁹

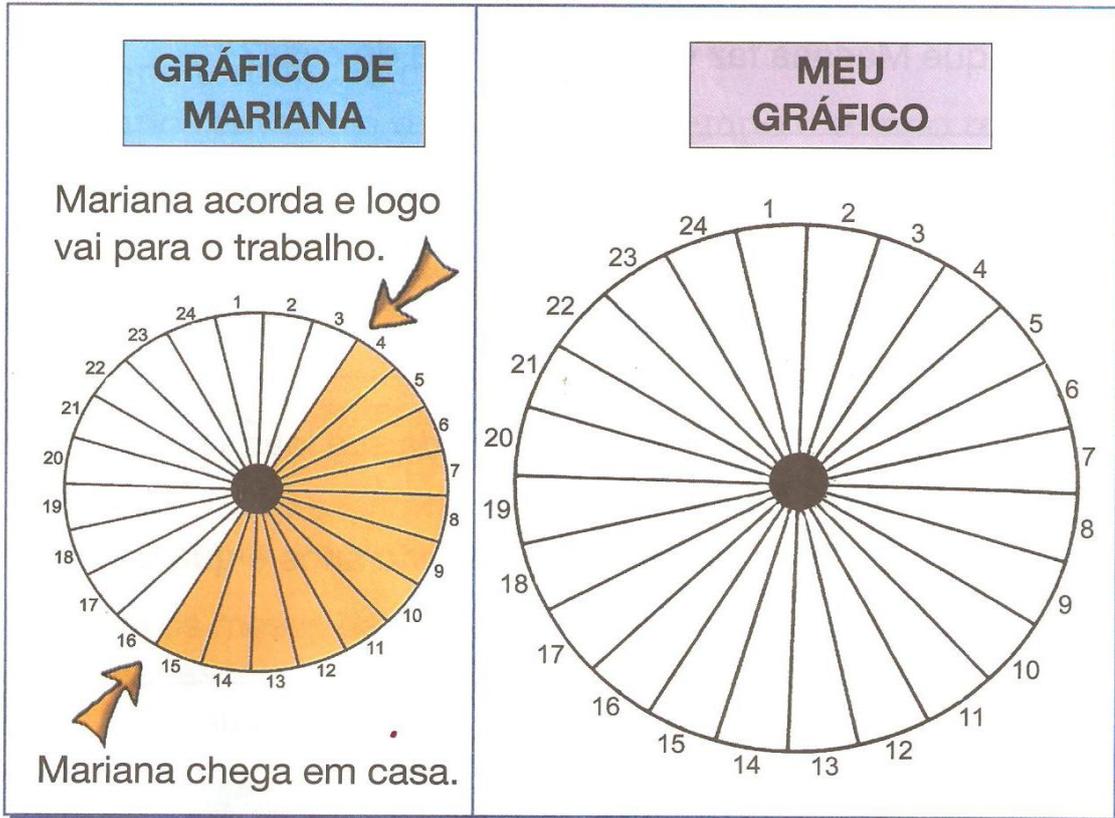
Mariana acorda todos os dias às quatro horas da manhã, toma um pouco de café e, depois, entra num caminhão que a leva para o trabalho. Passando por estradas de terra, sem a menor segurança, chega à lavoura em algumas horas. Trabalha durante todo o dia cortando cana, parando só para almoçar a comida, já fria, que sua mãe preparou pela manhã. Volta à noite para casa muito cansada. Dorme cedo. Sabe que no dia seguinte tudo começará de novo... Mariana tem apenas oito anos e chega a passar 12 horas fora de casa, se somarmos o tempo que ela leva para ir e voltar da lavoura com o tempo que ela gasta realizando seu serviço (TOLEDO, Daniel Bastos; PUGLIESE, Danielle; CORDEIRO, Tiago, apud LIMA, 2005, p. 57).

A partir do texto acima, a autora propõe atividades visando a comparar o dia a dia da criança do texto com o de cada aluno. Em seguida, sugere que concluam as diferenças e semelhanças entre o cotidiano deles e o de Mariana.

São propostas, no livro didático, também, atividades com gráficos (Imagem 26), permitindo situações em que a criança realiza atividades que vão além dos questionários e das tarefas que privilegiam a memorização e a decoreba.

³⁹ Texto extraído de: TOLEDO, Daniel Bastos; PUGLIESE, Danielle; CORDEIRO, Tiago. Os pequenos trabalhadores do Brasil. **Revista Ciências Hoje das Crianças**, ano 12, n. 93, p. 9, jul. 1999.

2 Mariana fica 12 horas fora de casa. E você?
 Veja as 24 horas do dia representadas nos gráficos. Cada espaço corresponde a uma hora.



a) Pinte, no gráfico à direita, cada hora do seu dia usando cores diferentes para cada ação:

- | | |
|---|--|
|  acordar |  trabalhar |
|  dormir |  estudar |
|  brincar |  ajudar em casa |

b) Responda: quem fica mais tempo fora de casa?

- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> eu | <input type="checkbox"/> Mariana |
|-----------------------------|----------------------------------|



O trabalho com o tempo, proposto pelo livro didático, parte, prioritariamente, da ideia de tempo e, em seguida, propõe-se que se trabalhem diferentes dimensões da realidade, como brincadeiras de ontem e hoje e a escola em diferentes temporalidades (Imagem 27).

Brincadeiras de hoje, de ontem e de sempre

Todas as crianças gostam de brincar.
Não importa onde e quando.
Nem importa se é hoje, se foi ontem ou se foi há muito tempo.

Leia o que um senhor chamado Ariosto contou:

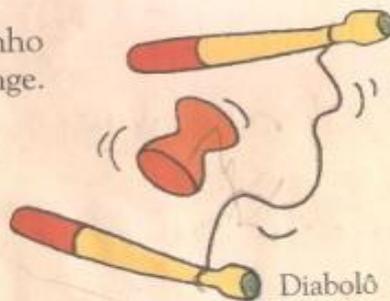
Naquela época não existiam brinquedos. Penso que eles começaram a surgir só depois de 1910, 1911, mas vinham de fora. Eu fazia carrinhos com rodas de carretel de linha e nós brincávamos o dia todo, livremente, nunca me machuquei porque a rua não tinha carros.

Gostava do pica-pau: era um pauzinho com ponta dos dois lados. A gente apostava: "Quero ver se você bate o pica-pau: até onde ele vai?"

A gente batia com outro pauzinho e o pica-pau dava volta e pulava longe. Ou então com diabolô, conhece? Ele tem um vãozinho no meio com carretel. A gente põe o diabolô no carretel e ele fica dançando na linha e quando a gente joga assim ele vai lá... e volta.

A criançada corria e jogava no meio da rua futebol com bola feita de meia. As meninas convidavam a gente para brincar de roda com elas e cantávamos:

*Passa, passa três vezes
o último que ficar!*



Diabolô

Ecléa Bosi. *Memória e sociedade: lembranças de velhos.*
São Paulo, T. A. Queiroz/Edusp, 1997.


Para comparar e responder

1 Depois da leitura, compare a vida escolar hoje e a vida escolar no tempo de seus avós.

a) Hoje, na sua escola, você e os outros alunos:

cantam o Hino à Bandeira.

participam de várias festas.

cantam outras músicas.

b) Hoje, na sua escola, que festas comemorativas são realizadas?

DIA DAS MÃES.

2 Descreva para dona Edith uma das festividades na sua escola hoje. Escreva:

a) o que essa festa comemora;

FESTA DA BÓIA

b) como é feita a comemoração;

COMIDA DE FRIGIDEIRA E DOCE

CASAMENTO DE PÃO DE LÓZEA E BARRA

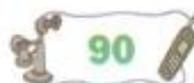
c) o que os alunos fazem;

VESTES TÍPICAS E DOCE

GUARDAR

d) como as crianças costumam ir vestidas.

COPIA



Do mesmo modo, é proposto o trabalho com meios de transporte de antes e hoje, possibilitando diferentes modos de apreensão da realidade, com base na relação passado/presente. O trabalho permite estabelecer relações de temporalidades e mudanças que ocorrem a partir do tempo. Cabe ressaltar que, muitas vezes, as crianças e até mesmo professores trabalham com as mudanças em função do tempo, como um processo evolutivo. Assim, o tempo *hoje* acaba sendo percebido na perspectiva do progresso; há uma compreensão de superioridade no modo de pensar o tempo em que se vive. A esse respeito, cabe ressaltar a afirmação de Benjamin (1994, p. 229): “A idéia de um progresso da humanidade na história é inseparável da idéia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo”.

Compreendo que a busca por superar essa dimensão de um tempo “homogêneo e vazio” inicia-se por atividades cotidianas simples, como a construção de referências temporais para a turma, para a escola, sistematizando rotinas, registrando e comemorando aniversários, registrando durações, sucessões de acontecimentos simultâneos em que o aluno, a escola e a comunidade se inscrevem. Desse modo, a aprendizagem histórica do tempo efetiva-se inserindo o tempo nas atividades que se realizam, envolvendo diferentes temáticas, não só no sentido de modular, controlar e dividir os períodos de tempo, mas também de proporcionar aos alunos e às alunas uma compreensão histórico-temporal que permita questionamentos.

Percebo, assim, pelas observações, que há tentativas de superar essa dimensão do tempo vazio e homogêneo em diversas situações. Observo tal perspectiva quando o tempo é tomado como mote para abordagens de diferentes conteúdos que passam a ser vinculados com a realidade vivida. Evidencio essa prática com o trabalho realizado com a “linha do tempo” (Imagem 28), pois ele permite que se inicie um trabalho com os alunos no domínio efetivo da noção de tempo histórico.



IMAGEM 28 - Foto de exposição sobre o tema "Família", realizada na Escola Municipal "Dermeval Saviani" na semana de 23 a 27 de novembro de 2009
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Para que o ensino do tempo cronológico para alunos das séries iniciais seja significativo, faz-se necessário que o tempo esteja vinculado à noção de geração. "Pais, avós, os vestígios do passado de pessoas familiares mais velhas mostram um momento diferente do atual, revelando uma história e as transformações com o tempo vivido da criança [...]" (BITTENCOURT, 2004, p. 212).

Essa noção de geração pode ser percebida nas aulas observadas e no material analisado durante a realização do projeto *História que nossos avós contam*, pois as atividades desenvolvidas vão além de atividades diversificadas, possibilitando o contato das crianças com os saberes, as vivências e a presença de uma geração diferente da delas. A sala de aula, nesse contexto, passa a constituir-se em espaço de descobertas, de lembranças e de conhecimentos que oriundam de fontes distintas.



IMAGEM 29 - Foto de uma das avós contando histórias da sua infância para os alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao analisar o diário de classe da professora Telma, que atua na turma do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”, observo que a questão da temporalidade atravessa praticamente todos os conteúdos trabalhados durante o 4º bimestre de 2009. Assim, o tempo, nesse caso, não é percebido como um conhecimento a ser ensinado, mas como uma compreensão indispensável para que o aluno perceba a historicidade dos conteúdos.

BIMESTRE: 4º Quarto PERÍODO: 07/10/2009 à 26/12/2009

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Dias	História
08/10	Brincadeira de hoje, ontem e de sempre
19	Carteira e compreensão textual de dublê de Jamilton Luiz Limalhãe
20	Tempos diferentes e histórias diferentes.
22	A escola de hoje e de ontem - grande comparação.
26	Comparando, respondendo (do tempo de escala de notas passadas e do hoje).
27	Os meios de transporte de ontem e de hoje - observando a evolução.
29	Dados de meio de transporte que costumamos usar.
03/11	Observando dados de transporte com dados de hoje - comparação.
05	Entrevista com uma pessoa da família sobre sua infância.
09	Realizando a entrevista sobre a história de um familiar.
10	Reverendo pontos importantes do dublê de Jamilton Luiz Limalhãe
12	Entrevista com avós sobre brincadeiras tradicionais.
16	Concluindo tempos diferentes, histórias diferentes.
17	Os nomes do Brasil - grupos étnicos básicos - curiosidades.
19	Comentando o livro: O Tambor da Verdade de Milton Tenen.
23	A religiosidade - quem são os místicos ou santos?
24	Pulinária - A origem da feijada - diálogo em grupo.
26	Capoeira, uma dança de origem africana na cultura brasileira.
30	Observando como os africanos usavam máscaras confeccionadas.
07/11/2	Brincadeiras indígenas, brincadeiras comunitárias.
03	Brincadeira indígena - brincadeira do povo Mundurucu.
07	Brincadeira indígena - brinquedos retirados da natureza.
08	Localização do povo indígena - Sítio do Santo - Os Tupiniquins.
10	DVD escola, TV escola - Índios do Brasil - Quem são eles?
14	Exposição - Pluralidade Cultural - Tupiniquins e Guarani.
15	Reflexão, já se aproxima o Natal, o que se comemora?

IMAGEM 30 - Página do diário de classe referente à disciplina História, da professora do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal "Anísio Teixeira" (2009)
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao analisar como o tempo tem sido abordado no ensino de História das escolas municipais, compreendo que as diferentes dimensões do tempo coexistem nas aulas e que essa multiplicidade temporal é necessária para se desenvolver a aprendizagem do tempo histórico. Assim, a aprendizagem de diferentes medidas temporais, o estudo dos artefatos usados para “medir o tempo”, como calendários e relógios, a localização de acontecimentos e sujeitos no tempo, o reconhecimento de permanências e mudanças e as relações do passado/presente/futuro são primordiais e estão presentes, em alguns contextos, com mais intensidade e em outros com menos, no ensino de História para as séries iniciais.

Em observação na turma da 3ª série “A” da Escola Municipal “Paulo Freire”, vivenciei momentos em que o tempo se configurou como atravessamento nas aulas de História, como ocorreu quando a professora Ana Maria trabalhou o conteúdo “A vida no Brasil, nos primeiros tempos e lugares”. Durante a aula, a professora Ana Maria, ao fazer menção à “Carta de Caminha”, enfatizou o meio de comunicação utilizado para informar acerca das “terras encontradas”. Discorreu sobre os meios de comunicação de “antes” e de “hoje” e destacou sobre os primeiros meios de comunicação de Mantenópolis. Transcrevo, a seguir, parte da aula observada:

Quando começou aqui, em Mantenópolis, quando veio o telefone para Mantenópolis, a gente pra fazer ligação tinha uma casinha, ali próxima do Banestes, depois da casa da avó da Victória [mostrando a aluna], eu me lembro que até a dona Eva trabalhava lá. ‘Ô Sibebe, faz o favor! Presta um pouquinho mais de atenção!’. Então, tinha lá assim aquelas cabinezinhas, eram duas – acho que a Miriã não se lembra disso não, né, Miriã? E tinha duas cabinezinhas lá, tinha duas... A gente tinha que telefonar. Era a telefonista que fazia a ligação, a gente levava o número. A telefonista fazia a ligação. A gente entrava na cabine e fechava a porta e ia falar com a pessoa que a gente queria. Ninguém aqui, em Mantenópolis, tinha telefone. Até bem pouco tempo atrás [falas paralelas das crianças. Uma aluna pede para ir ao banheiro, e a professora não permite...]. Então, a gente entrava na cabine e falava com quem a gente queria e pagava ... pagava de acordo com o tempo que a gente gastava lá dentro da cabine. Era uma dificuldade! A gente levava o número para a telefonista e ela fazia. Vê bem, oh, Era... Não tem tanto tempo assim, não. Quando eu efetivei – eu tô fazendo esse ano 18 anos de efetiva, eu fiquei sabendo meu resultado pelo telefone, lá dentro da cabine. Está com 18 anos [falas paralelas dos alunos]. Daí a pouco tempo, algumas pessoas já conseguiram colocar telefone em casa, né? Hoje, a maioria das pessoas não está nem querendo o telefone fixo mais, estão dispensando porque surgiu o celular, né? Então as pessoas não tão nem querendo o telefone fixo mais, pra não ficar pagando de bobeira e... daí a pouquinho... a televisão naquela época já existia, mas aqui em Mantenópolis, podia contar as pessoas que tinham televisão, quase ninguém tinha, só a pessoa que tinha ... [a professora faz um gesto, movimentando e friccionando os dedos da mão, referindo-se ao dinheiro –

um aluno diz: ‘cascai’... ‘cascai’... ‘tinha cascai’ – a professora continua – né? Como o Everson disse, quem tinha o cascalho, né? O dindim. Então os mais pobres ninguém tinha televisão. Hoje... hoje eu acredito que não tenha ninguém hoje que não tenha televisão aqui, em Mantenópolis [Aluno: tem sim, os pobres! Professora: Não... Eu acho que não tem ninguém hoje que não tem... Aluno: Ô tia... Eu que morei na roça tinha... muitas falas simultâneas dos alunos]. Olha aqui... Nós lemos... nós lemos aqui... Nós lemos como que eles chegavam aqui... nos barcos... nessa foto anterior aqui, a gente vê que é um barco de madeira... e tem um homem com um remo, que é tipo uma pá... pra ele andar... [Aluna: Tia, eu vi na praia um barco assim que tinha um pau, aí eles puxam o pau pro barco andar... e tem... um pau assim e vai segurando e vai controlando ele... aí eu controlei ele]. Oh... Os barcos que tem hoje são elétricos, a vapor, né?... E sai assim, vão andando... [a professora vai até a porta e conversa com outra professora por uns instantes, enquanto alguns alunos ficam conversando, outros se levantam e outros ficam olhando as imagens do livro didático de História]. Ela retorna e continua lendo as atividades que deverão ser realizadas pela turma: ‘Você vai ser o historiador agora. Leia novamente a carta de Caminha, com atenção, e escreva no caderno, com suas palavras o que ele contou ao rei sobre a chegada à nova terra, os seus habitantes, a vida e os costumes de seu povo, a construção da cruz e as primeiras missas’. O que vocês vão fazer? [Mostra na página do livro adaptação livre da Carta de Pero Vaz de Caminha] Vamos estar lendo isso aqui, depois que ler aqui, vai fazer tipo uma construção de texto, vão fazer... vão falar, vão falar... com as palavras... vão recontar a história... vão ler a carta... [Aluno: ‘O tia! Ô tia!... e a professora prossegue direcionando-se a uma aluna que conversava paralelamente]. Você quer fazer o favor de prestar atenção?! Você vai ao banheiro e vem de lá, vem contando o que aconteceu lá!... Vamos fazer aqui agora... Vamos ler de novo [Aluno: Mas já é 11 horas!...] Eu li... eu li aqui, na sala de aula, e quem prestou a atenção vai conseguir fazer e quem não prestou atenção vai se virar... Vai ler sozinho agora, tá? Tem que ler pra entender... Vão ler a carta de novo e vão contar como se fosse vocês que tivessem participado da viagem. A número um. [Aluno: É 11 horas!] 11 horas já? O pior é que já é mesmo [falas simultâneas dos alunos]. Oh, vamos continuar lendo então e vocês fazem em casa... (gritos e falas: oba! Os alunos começam a guardar os materiais escolares) Oh, mas se não fizer o dever em casa, vai ter que pagar... vão emendar o recreio amanhã, porque não vai dar, não! [As crianças começam a cantar: ‘O meu boi morreu, o que será da vaca? Manda buscar outro, morena, lá no Piauí. O meu boi morreu, o que será da vaca? Manda buscar outro, morena, lá no Piauí’. O sinal toca. Fim da aula] (Transcrição da filmagem do arquivo da pesquisadora).

Com base na transcrição de parte da aula, é possível observar que as mudanças nos meios de comunicação, ao longo do tempo, são enfatizadas em detrimento do conteúdo propriamente abordado: “A chegada dos portugueses ao Brasil”. Nesse caso, o tempo é abordado na perspectiva da História local, tomando por mote os meios de comunicação e as mudanças deles, ao longo dos últimos 18 anos.

5.2 AS DATAS COMEMORATIVAS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INVESTIGADAS

Ao fazer menção à temática “datas comemorativas”, compreendo ser necessário, a princípio, propor uma breve reflexão acerca das datas e de sua relevância para a historiografia. Afirma Bosi (1992, p. 19):

Datas são pontas de *iceberg* [...]. Datas são pontos de luz sem os quais a densidade acumulada dos eventos pelos séculos dos séculos causaria um tal negrume que seria impossível sequer vislumbrar no opaco dos tempos os vultos das personagens e as órbitas desenhadas pelas suas ações. A memória carece de nomes e números. A memória carece de numes.

Nesse direcionamento, as datas, como “pontas de icebergs”, marcam o “espaço/tempo” dos acontecimentos. Entretanto, importa fazer emergir as massas ocultas sem as quais elas seriam apenas “[...] blocos soltos, blocos erráticos que vagariam na superfície crespada das águas e, chocando-se uns nos outros, se destruiriam no mar cruel da contemporaneidade” (BOSI, 1996, p. 32). Desse modo, datas e nomes situam sujeitos, tempos e espaços, o que é imprescindível para as reflexões de natureza histórica, mas é preciso sair da “superfície crespada das águas” e estabelecer relações, recuperar experiências e sentidos, pois, conforme salienta Bloch (2001, p. 60), “[...] nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento [...]”.

Das professoras que responderam aos questionários, 19% elegeram as datas comemorativas como um dos conteúdos que é necessário ser trabalhado nas séries iniciais. Ao me deparar com essa temática, lancei o olhar para os estudos revisitados durante a realização desta pesquisa. Em Bergamaschi (2000, p. 1) encontro o seguinte apontamento:

Observando o que é oferecido nas escolas como conhecimentos históricos para as séries iniciais, evidencia-se como prática recorrente o desenrolar de datas comemorativas. O ensino de História assume uma perspectiva que se resume em festejar datas num desfile linear, anacrônico e sem significado, ao lembrar fatos do passado de forma descontextualizada e sob um único viés, decorrente da atuação épica de personagens, reverenciados como ‘heróis’, e que figuram como seres sobrenaturais. É a escola contribuindo para canonizar uma verdade, naturalizar uma narrativa, onde não cabe a multiplicidade e nem tampouco a vida das pessoas que a estudam.

Desse modo, propus-me, durante minhas observações e análises, compreender de que forma as professoras investigadas trabalham as datas comemorativas. Para tanto, além das observações efetivas em sala de aula, elegi atividades desenvolvidas pela professora Telma com os alunos do 1º ano do ensino fundamental, por considerar que elas permitem demonstrar o modo como as datas comemorativas são trabalhadas nas aulas de História, nas escolas investigadas. Compreendo que, no contexto do debate sobre as perspectivas de renovação do ensino de História, a forma de se lidar com as chamadas datas cívicas e comemorativas na escola configura-se como uma questão que faz parte do dia a dia das professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Desse modo, percebo que, em algumas situações, o ensino de História pode ocorrer, predominantemente, pela via da “comemoração” de datas sem problematização. O calendário ajuda, assim, a determinar em que momento a História, traduzida por datas e fatos pontuais, deve entrar em cena no cotidiano da sala de aula.

No município de Mantenópolis, todos os anos é realizado o desfile no dia 7 de setembro (Imagem 31). Esse desfile é promovido pelas escolas municipais e estaduais, que se organizam, nos meses anteriores, e distribuem as temáticas e as funções de cada escola. A banda é constituída por alunos das escolas estaduais, e as escolas municipais da sede do município participam com carros temáticos e com alas constituídas pelos alunos, representando os temas eleitos para serem trabalhados.

Geralmente, o tema abordado não é propriamente “A Independência do Brasil”, mas são pensados temas da atualidade, como meio ambiente, combate às drogas, etc. No ano de 2009, as escolas estaduais não participaram das alas temáticas, apenas com a banda marcial. Assim, as escolas municipais organizaram o desfile, expondo os projetos desenvolvidos pelas escolas ao longo do ano.



IMAGEM 31 - Fotos do desfile de 7 de setembro de 2009 em Mantenópolis
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Percebo, assim, que, por mais que as escolas não desenvolvam, nesse desfile, temáticas a respeito da “Independência do Brasil”, pela mobilização das escolas, dos alunos, dos professores e de toda a comunidade em torno dessa data, esse momento constitui um “marco” e, para muitas pessoas da comunidade local, é “símbolo de patriotismo”.

No que se refere ao trabalho que as professoras realizam em sala de aula acerca das datas comemorativas, procuro analisar algumas atividades a respeito dessas datas (Imagens 32 a 35).

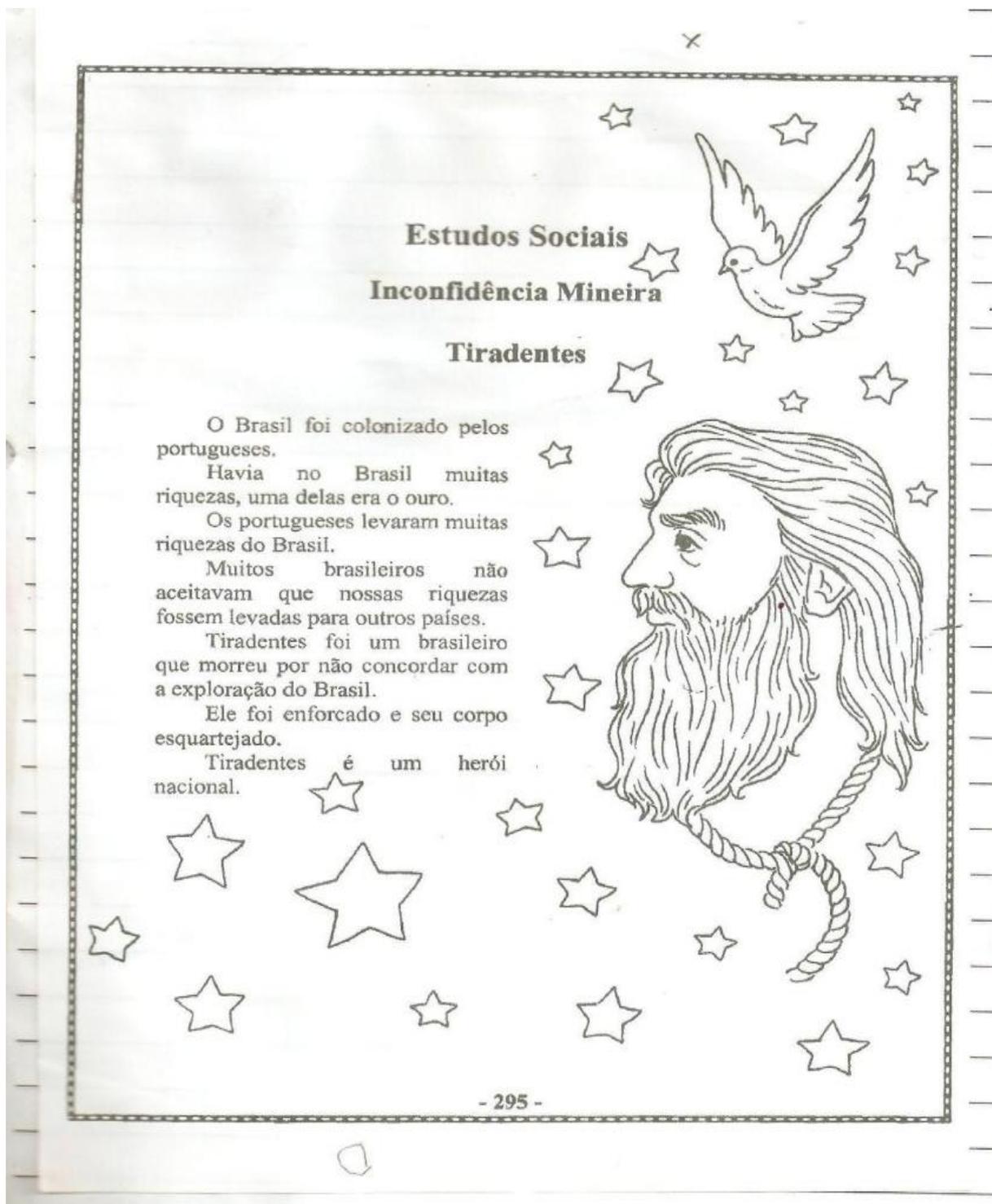


IMAGEM 32 - Página do caderno do aluno do 1º ano do ensino fundamental da Escola "AnísioTeixeira"

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

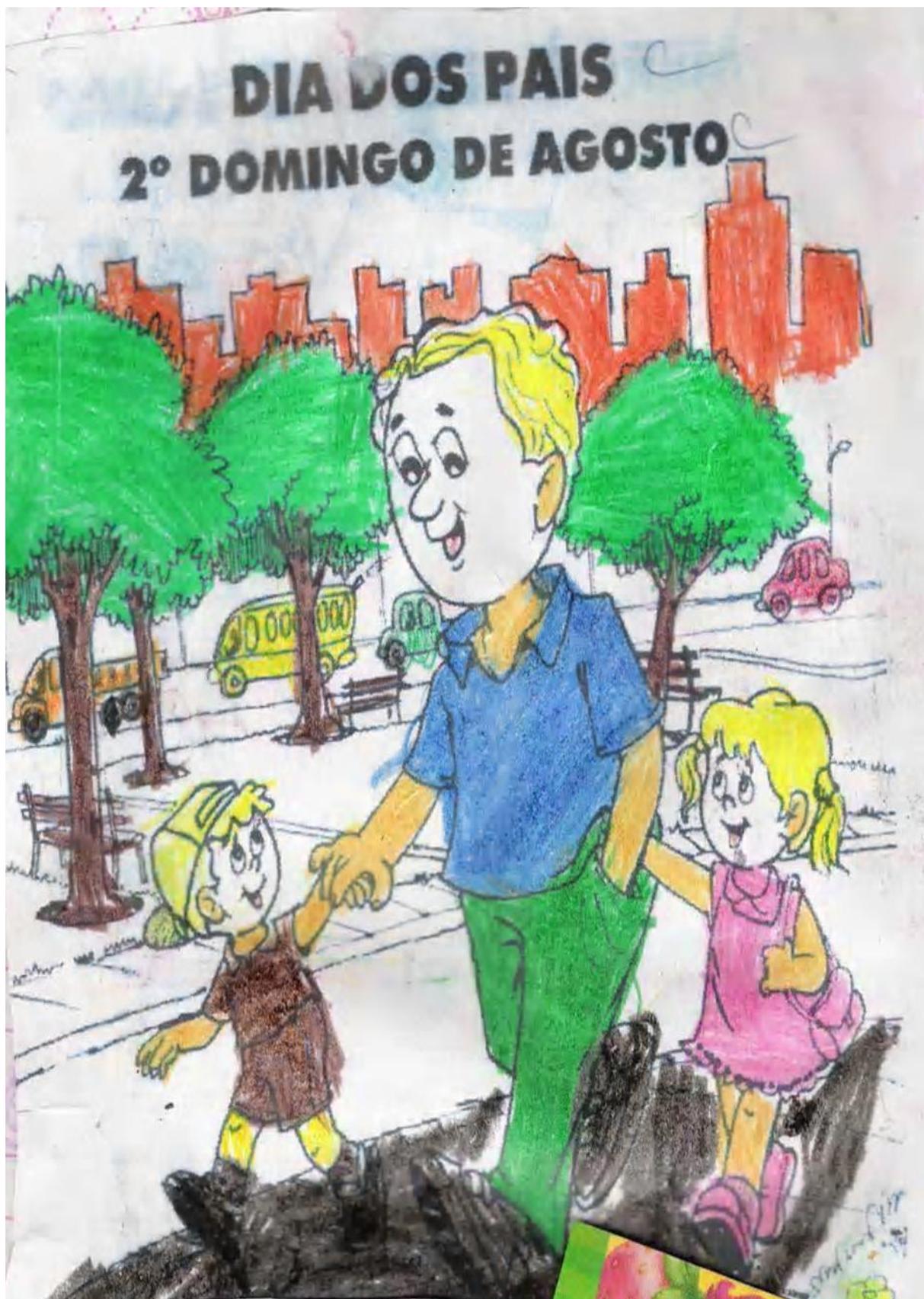


IMAGEM 33 - Página do caderno do aluno do 1º ano do ensino fundamental da escola "AnísioTeixeira"
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Com base na análise da primeira atividade, é possível perceber que se trata de uma aula em que foi trabalhado o tema “Inconfidência Mineira”, tendo como foco a figura de “Tiradentes”.

Pode-se observar, com base no texto proposto para discussão na aula, que se trata de uma permanência no ensino de História, pois, ao longo da História do ensino de História no Brasil, tem-se percebido um ensino pautado em propostas distantes do contexto das escolas e das vivências dos professores e dos alunos. Evidência disso é o que ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, por determinação da Lei nº 5.692/71, quando o ensino de História para as séries iniciais passou a ser sinônimo de comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “proclamação da República”.

No tocante à segunda atividade, percebo que se trata de um desenho referente ao “Dia dos Pais”, colorido pela aluna. Os desenhos para “colorir” e a confecção de “lembranças” (para pais, mães, professor, etc.) são práticas frequentes nas séries iniciais, quando a questão são datas comemorativas. Isso ficou bastante evidente quando circulava pelas salas de aula, ao longo das observações e na entrega dos questionários. É possível encontrar, nos murais ou “varais” dispostos nas salas, os desenhos impressos ou mimeografados acerca de datas comemorativas, tanto as classificadas como cívicas, por se referirem à História “oficial” do Brasil, como a “Proclamação da República” e “Tiradentes”, como também aquelas que passam a compor o calendário escolar, como “Dia das Mães”, “Dia dos Pais”, “Dia do Folclore”, entre outras. Observo, desse modo, que um trabalho com o simples ato de “colorir” o desenho representando a “data” evidencia significativamente limites no sentido de possibilitar que se “saia da superfície”. Assim, as datas se configuram como “blocos soltos”, pois são abordadas de modo descontextualizado. No caso da professora Telma, é possível perceber que, pelo registro no caderno de plano de aula e nas páginas do diário de classe, ela trabalhou, além do desenho para colorir, texto informativo sobre a “origem do dia dos pais”.

Durante as observações realizadas na turma de 3ª série “A” da escola “Paulo Freire”, em que atua a professora Ana Maria, foi possível vivenciar um dos momentos destinados à preparação de uma data comemorativa. Na semana que antecedeu o

Dia das Mães, ao final da explicação do conteúdo de História, que, na ocasião, era *Os primeiros habitantes do Brasil*, a professora afirmou que não daria mais tempo de concluir o conteúdo, pois a aula terminaria em breve; por isso, sentou-se e começou a confeccionar as “lembranças” que os alunos entregariam às suas mães – conforme pude observar. A professora Ana Maria afirmou: “Não deixei os alunos fazerem as lembranças porque causariam muita bagunça”.

DIA DO AGRICULTOR



Ele já foi chamado pelo mais variados termos: camponês, lavrador, agricultor de subsistência, pequeno produtor, agricultor familiar. A evolução social e as transformações sofridas por esta categoria são conseqüências de uma nova situação deste trabalhador fundamental para o desenvolvimento do País.

Existem dois projetos para o campo com focos diferentes no Brasil. O primeiro prevê a expansão da produção agropecuária e o segundo, enfatiza aspectos ambientais e sociais do processo de desenvolvimento, com que se denomina sustentabilidade do desenvolvimento rural, equilibrando condições sociais, econômicas e ambientais.

IMAGEM 34 - Página do caderno do aluno do 1º ano do ensino fundamental da Escola “Anísio Teixeira”

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

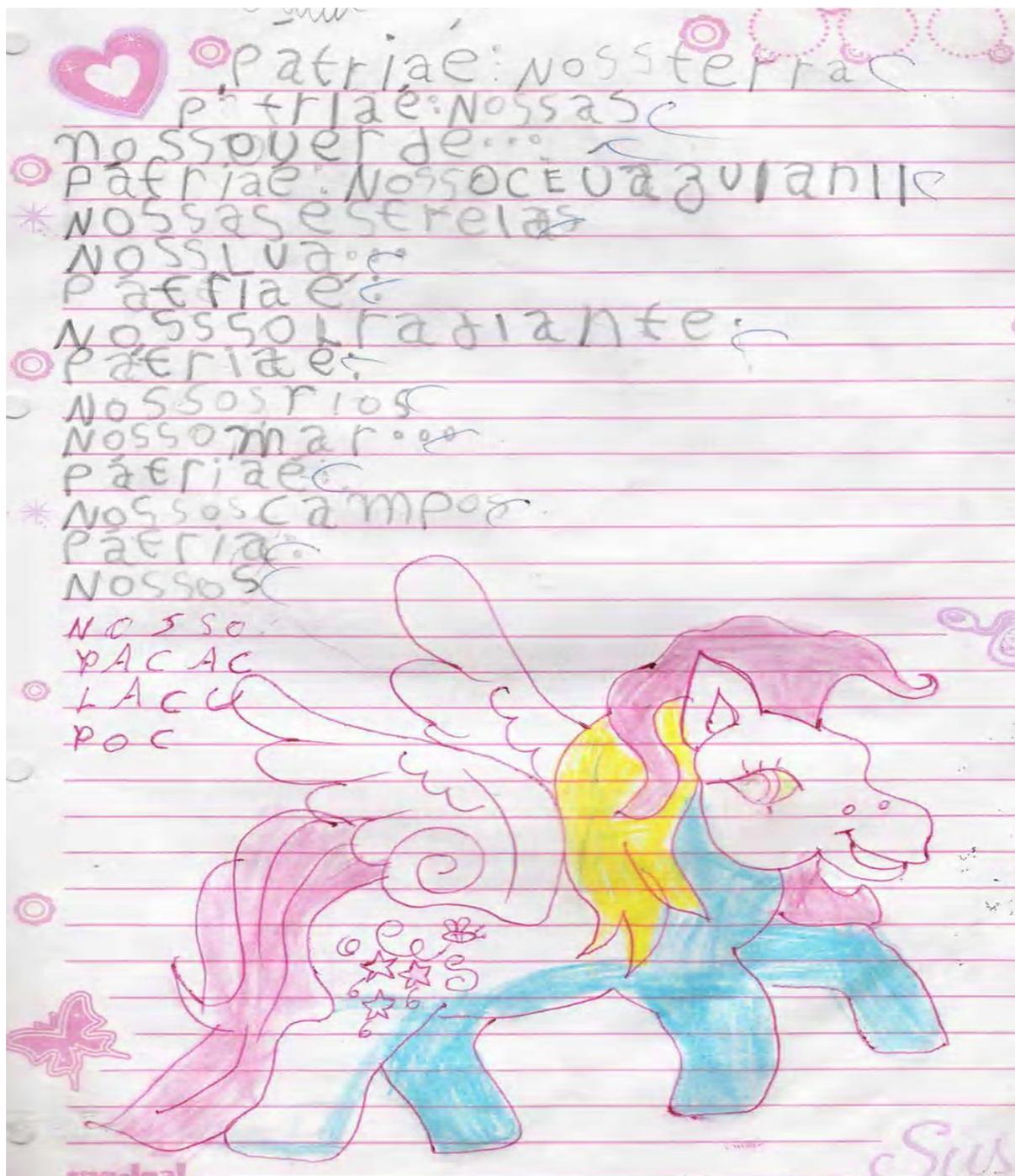


IMAGEM 35 - Página do caderno do aluno do 1º ano do ensino fundamental da Escola "Anísio Teixeira"

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A primeira atividade concerne ao "Dia do Agricultor", e o registro da professora no diário de classe e no caderno de plano de aula revela que, no dia 28 de julho, a professora Telma trabalhou "Texto informativo: Dia do agricultor". O texto apresenta uma breve abordagem sobre o termo "agricultor", sobre as transformações ocorridas na sociedade em relação a essa categoria de trabalhador. Enfatiza a forma como o

“campo” tem sido pensado pelo Brasil, no sentido econômico e ambiental. Percebo, desse modo, que essa abordagem se volta mais para a informação a respeito do agricultor e para a contextualização desse profissional no cenário brasileiro, do que para a “comemoração” da data ou para as práticas de “colorir” os desenhos.

A segunda atividade faz parte do trabalho realizado entre os dias 1º e 3 de setembro. No primeiro dia, a professora registra, no diário de classe, “Estudo e reflexão em grupo do texto 7 de setembro, dia da pátria” e, em seguida, propõe uma “Representação com desenho sobre o tema: A Pátria é...” (Imagem 35). Nesse caso, a produção compõe-se de um pequeno texto e ilustração.

Ao analisar o registro da professora Telma, percebo que, durante o 3º bimestre, em 11 das 30 aulas de História realizadas, foram trabalhadas datas comemorativas. Assim ficaram dispostas no diário de classe da professora:

27/07 – Data cívica: texto sobre o dia da vovó; Nossa família, nossa história.
 28/07 – Dia do Agricultor.
 [...]
 03/08 – Data cívica – Os primeiros selos do Brasil e o recente selo.
 06/08 – Texto informativo: Origem do dia dos pais.
 [...]
 13/08 – Texto informativo: Dia do estudante.
 [...]
 18/08 – Texto informativo: Dia do folclore
 20/08 – Representação teatral de lendas do folclore brasileiro
 [...]
 25/08 – Leitura informativa: Duque de Caxias
 27/08 – Eu sou um soldadinho – música marcha soldado
 [...]
 01/09 - Estudo e reflexão em grupo do texto: 07 de setembro: Dia da Pátria
 03/09 – Representação com desenho sobre o tema: Pátria é... (TELMA, professora. Transcrição de registros da página do diário de classe do 1º ano do ensino fundamental da escola ‘Anísio Teixeira’. Arquivo da pesquisadora).

Com a visualização do registro das aulas, é possível perceber que são muitas as aulas de História destinadas às datas comemorativas (nota-se também um equívoco em relação à classificação de data cívica, pois se registra o “*dia da vovó*” como data cívica). Entendo que constitui um desafio para as professoras o desenvolvimento de um trabalho contextualizado de cada data e a busca de uma interlocução com os conteúdos da disciplina de História a serem ensinados para a turma. Ressalto, desse modo, a resposta do questionário da professora Ana Maria em relação aos

desafios encontrados ao ensinar História para crianças. Ela assegura: “O maior desafio é desmistificar a História. Mostrar que não se trata somente de datas cívicas e comemorativas”.

Assim, compreendo que as datas comemorativas permeiam, de modo significativo, o contexto das práticas investigadas e desafiam as professoras que, em suas aulas, propõem o trabalho nas diferentes perspectivas: por um lado, com desenhos para colorir e confecção de “lembranças”, e, por outro, buscando contextualizar as datas e propor trabalhos com músicas e teatros, no sentido de possibilitar interlocuções das datas com as vivências dos alunos.

5.3 O TRABALHO COM HISTÓRIA DE VIDA DA CRIANÇA

O ensino de História nas séries iniciais está permeado pelas questões inerentes ao trabalho com a História de vida da criança, de modo que, nas respostas de 25% das professoras, “A História de vida da criança” aparece como um dos conteúdos necessários para ser ensinado.

Primeiramente, a História de vida de cada aluno deve ser a referência para localizar o tempo na História: quando nasceu, sua idade, os acontecimentos que marcaram sua vida. A vida do aluno em relação à história de outras pessoas; como se insere a vida de cada um em relação aos pais, avós, aos mais velhos. Qual a relação entre a história de cada um, a história do grupo e a história da cidade, do país? Que acontecimentos os jornais registravam no dia em que cada um nasceu? Construir o passado de cada aluno, inserindo-o em uma memória coletiva. Olhar fotos da cidade, demarcar um período que aglutina os anos em que todos da turma nasceram e configurar uma época particular para aquela turma. O que mudou de lá para cá? O que permaneceu? Provavelmente, os alunos irão perceber as poucas mudanças ou as poucas diferenças entre aquela época e agora, pois o tempo produz suas marcas obedecendo a um ritmo lento, sem desconsiderar a existência de diferentes ritmos nas transformações históricas (Apontamentos adaptados da Coleção *Porta aberta – história*).

As falas das professoras revelam que, em suas práticas, ensinam História partindo da História de vida das crianças, tendo como mote a memória. Para as professoras, ao apresentarem algum conteúdo de História, elas utilizam como referência aspectos que possam ser relacionados com aquele conteúdo e que permitam buscar pela memória. Assim, por exemplo, para aquilo que ocorreu há mais de 200 anos, é usada a expressão “*muito antes de seus avós nascerem*”. Desse modo, afirmam que as crianças conseguem compreender a relação passado/presente a partir da aproximação com pessoas, coisas e lugares que fazem parte de suas vivências. A afirmação de Siman (2003, p. 124) permite problematizar essa questão, pois, para ela,

[...] torna-se necessário partir da memória que as crianças guardam da sua própria existência e da memória social de seus grupos de referência para buscar, através dessas, promover as relações com a memória histórica de sua sociedade, em outros tempos e lugares.

Das professoras que responderam ao questionário, 66% priorizaram o trabalho com os lugares e tempos mais próximos das crianças. Suas respostas revelam que, como conteúdos de História para as séries iniciais, deve-se trabalhar: a História de vida da criança, sua família, o município, o estado e o país, o que também pode ser percebido no conteúdo da Proposta Curricular Municipal para as séries iniciais.

Pela análise do conteúdo da Proposta, observa-se que as temáticas apontadas para estudo são, em todas as séries, a temporalidade histórica, a História de vida da criança, a História e cultura local. Apenas o conteúdo de 4ª série alarga um pouco a abordagem, propondo o estudo da história do Estado e do País; para as séries anteriores a Proposta limita-se ao estudo do município. Percebi, desse modo, que os temas referentes à História mundial foram mencionados por apenas uma das professoras. Compreendo, assim, com base na análise das respostas das professoras que elas consideram a História mundial como conhecimento que se apresenta muito distante da realidade dos alunos.

Ressalto, entretanto, que, em Mantenópolis, há inúmeros casos de emigração, principalmente para os Estados Unidos e Portugal. Dessa forma, um ensino que se concretiza tendo como mote a História de vida da criança, partindo da realidade das crianças do município, permite interrogar: mesmo um ensino que enfoca,

prioritariamente, a realidade dos alunos, não abrange aspectos mais gerais da sociedade? Quando o professor trabalha a História da família e, na turma, há crianças que tem familiares em outro país, essa realidade não é abordada? Até que ponto a História de vida da criança está desvinculada da História universal?

Desse modo, compreendo que a História local/global está presente no ensino de História, mesmo porque a compreensão das dimensões local e global da História são indissociáveis. Falta, portanto, que se proponha, a partir das disposições dos conteúdos, uma articulação dessas esferas.

Nesse direcionamento, ressalto a fala da pedagoga Sara em entrevista realizada na Escola Municipal “Paulo Freire”, a respeito da importância de se trabalhar História nas séries iniciais:

A Escola Municipal ‘Paulo Freire’ possui uma clientela de nível Educação Infantil à 3ª série do ensino fundamental; com isso, o ensino de História acontece de forma não tão aprofundada (especialmente nas séries iniciais, por falta de maturidade dos alunos). Numa escola onde há alunos de séries mais elevadas, tem-se mais condições de ensinar História posicionada de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais (SARA, Pedagoga, em entrevista realizada em 9 de junho de 2009).

Essa fala da pedagoga evidencia os desafios apontados pela professora Martha no que se refere ao ensino de História nas séries iniciais: “O desafio é porque alguns alunos não sabem ler e nem escrever”. Diante dessa inquietação, não pretendo apresentar respostas ou soluções, mas me proponho a problematizar as diferentes realidades e buscar possibilidades de pensar, viver e ensinar a História.

Dessa forma, encontro-me diante de desafios no ensino de História para as séries iniciais no sentido de possibilitar aos alunos a prática de pensar historicamente, o mais cedo possível. Compreendo que pensar historicamente, identificando permanências e rupturas entre passado/presente/futuro, ter a capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos diferentes, entre outros saberes, não constitui desenvolvimento inato; portanto, as crianças podem, por diferentes meios, iniciar-se em modos de pensar a História num sentido mais aberto, inteligível e complexo.

Mais uma vez apoio-me nas proposições de Bloch (2001), quando se preocupa em tornar a História compreensível tanto aos doutos como aos escolares. Desse modo, penso os escolares como as crianças das séries iniciais, que, nas primeiras séries, ainda não dominam a leitura e a escrita, o que não impede o uso de diferentes linguagens, fontes e abordagens para viver e aprender a História.

Ressalto como um trabalho potencializador, com a temática: “A História de vida da criança”, as atividades desenvolvidas pela turma do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”, intitulado “*A história que nossos avós contam*” (Imagens 36 a 39).

O projeto desenvolvido teve como justificativa a necessidade de resgatar e valorizar os saberes das gerações passadas. A proposição de atividades que envolvem os avós nas atividades escolares, como no caso do projeto e, de modo peculiar, quando esses avós são convidados a relatar histórias para as crianças, permite que haja uma percepção das relações temporais, de modo que se estabeleçam as relações entre passado/presente.



IMAGEM 36 - Foto da turma do 1º ano da Escola Municipal “Anísio Teixeira”, nos dias em que os avós contaram histórias aos alunos
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Com base nas histórias contadas pelos avós, o projeto propôs atividades que possibilitaram que os alunos as recontassem, reescrevessem, pesquisassem sobre os brinquedos da época dos avós e produzissem histórias sobre esses brinquedos.



IMAGEM 37 - Foto dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”, confeccionando brinquedos da época da infância dos avós
Fonte: Arquivo da pesquisadora.



IMAGEM 38 - Foto dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”, confeccionando brinquedos da época da infância dos avós
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A partir da confecção dos brinquedos, o projeto sugeriu que cada criança escrevesse uma história a respeito de cada brinquedo. Elas, a partir de sua imaginação, criaram pequenos textos, tendo como mote o brinquedo da época da infância dos avós.

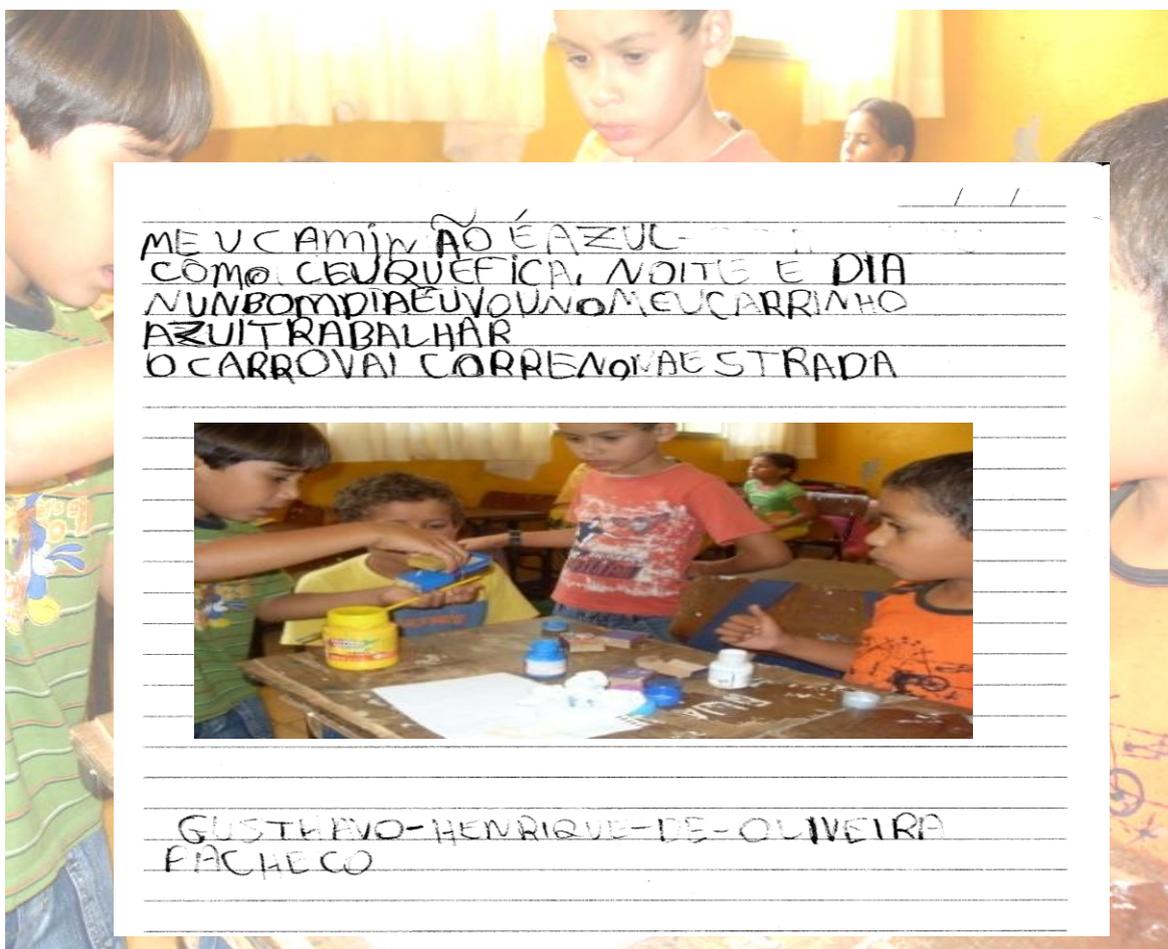


IMAGEM 39 – Atividade realizada pelos alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”, durante o projeto “História que nossos avós contam”
 Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Entendo, ao analisar o projeto, que ele não se constitui um recurso que busca substituir o conhecimento histórico, uma simplificação, mas, sim, um atravessamento nas aulas de História da turma. Representa, assim, uma possibilidade de se trabalhar a História aproximando a criança do conhecimento produzido.

O livro didático *Porta aberta* – 1ª série sugere diferentes abordagens que privilegiam o trabalho com a História de vida da criança. Parte, prioritariamente, da História do

nome da criança, do trabalho com os documentos que fazem parte da vida para a História da família e para o contexto mais geral (Imagem 40).



1 Complete.

a) Meu nome é EVSDURAIANEARVES.

b) Tenho 6 anos.

c) Moro na rua (avenida, alameda, travessa, praça) _____
_____, número 1.

d) Estudo na 1º ANO série.

e) O nome da minha escola é ESCOLA M...M

CIPAL VICENTE AMARO DA

f) Gosto muito de ASSISTIR DESBNAOM

g) Não gosto de QUE O MEU XINGUÊ NÃO
F

2 Troque o seu livro com o de um colega e leia o que ele escreveu na atividade 1. Depois complete.

Eu e meu colega _____ nome do colega _____ somos parecidos porque _____

e diferentes porque _____



As atividades contidas no caderno dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira” (Imagem 41) também permitem perceber esse trabalho voltado para a História de vida da criança e de sua família. Evidenciam-se aí atividades como as que envolvem a “árvore genealógica” para serem elaboradas a partir de entrevistas com pessoas da família, o que propicia o conhecimento dos costumes familiares e aspectos que caracterizam a vida de cada família.

ATIVIDADES
Organizar o conhecimento

1 Sobre a família de Bárbara, responda.

Avós paternos
João Regina

Avós maternos
Leandro Glória

Pai
Marcos

Mãe
Renata

Irmão mais velho
Pedro

Irmão mais novo
Bárbara Gustavo

a) Como se chamam os irmãos de Bárbara?

b) Quem é o irmão mais velho?
PEDRO GUSTAVO

c) E o mais novo, quem é?
GUSTAVO

d) Como se chamam os avós de Pedro?
JOÃO REGINA LEANDRO GLÓRIA

Imagine...
Bárbara cresceu, teve filhos e netos. Desenhe em seu caderno como poderia ser a árvore genealógica dela e dos irmãos.

IMAGEM 41 - Página do caderno de um dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Anísio Teixeira”
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A resposta de uma aluna ao questionário também revela que a História de vida da criança é uma das temáticas trabalhadas pelas professoras nas séries iniciais. Assim, ao ser interrogada acerca de algum conteúdo que tenha aprendido na disciplina de História, a aluna afirmou ter aprendido sobre “*Eu e minha casa*” (Imagem 42).

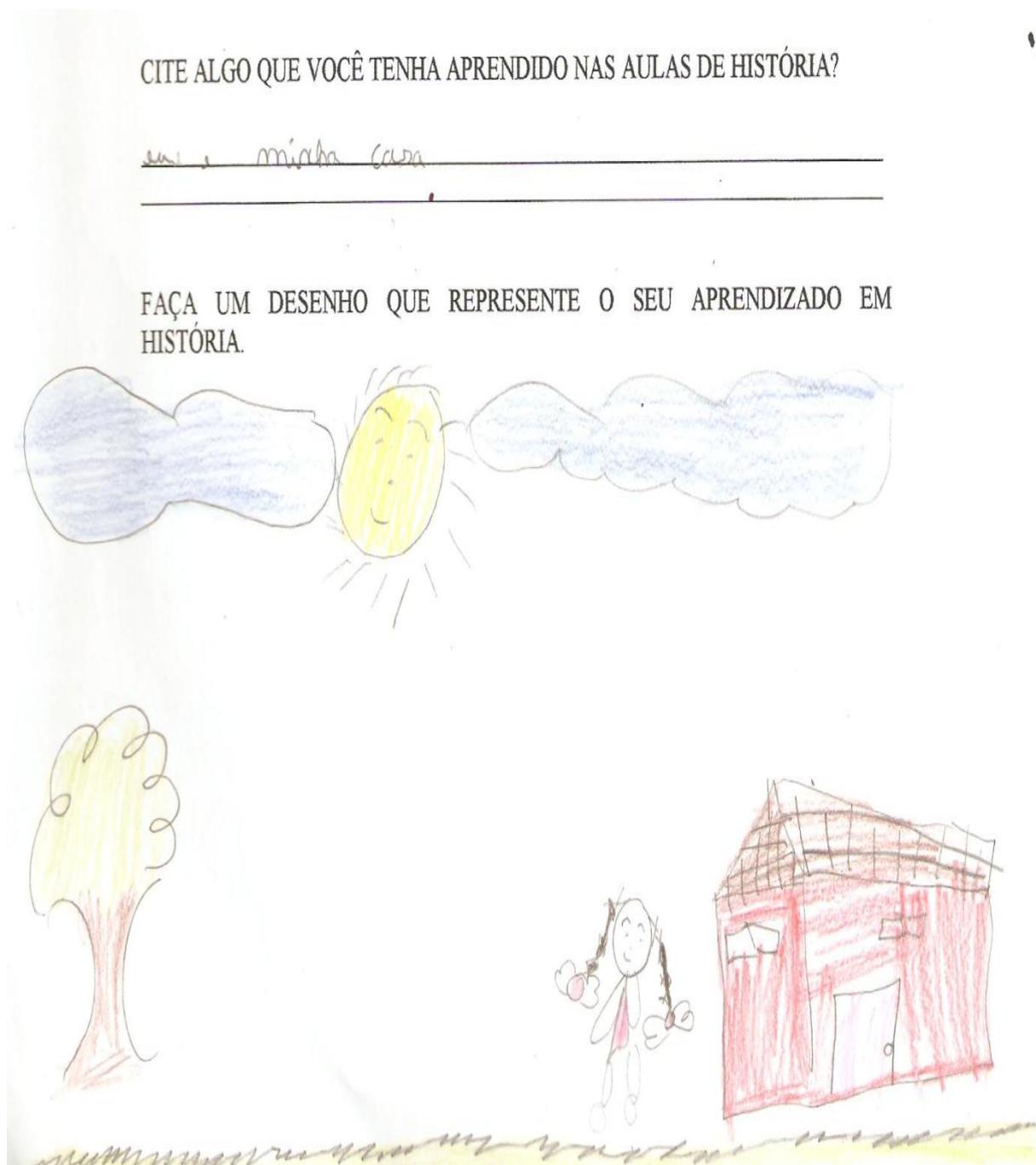


IMAGEM 42 – Fragmento do questionário aplicado a uma aluna do 1º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Paulo Freire”, no dia 12 de agosto de 2009
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Pela resposta da aluna, assim como pela sua ilustração, é possível perceber que há, principalmente nas primeiras séries, um trabalho voltado para o espaço/tempo mais próximos da criança, para, a partir daí, propor atividades abordando outros lugares e outras temporalidades.

5. 4 A HISTÓRIA LOCAL COMO TEMÁTICA NO ENSINO DAS SÉRIES INICIAIS

Com as novas abordagens e os novos problemas propostos pela *Nova História*, ampliou-se a concepção de documento, percebendo-o em sua complexidade, seus vazios, seus silêncios e as possibilidades de criticá-lo. Compreendo, por essa renovação, o tempo sob outra ótica, rompendo com seu caráter linear, cronológico e percebendo, assim, o tempo histórico como produto das ações, relações e formas de pensar dos homens. São também ampliados, nessa perspectiva, os objetos, as abordagens e os problemas, de modo que se transita de uma História cronológica, de reconstituição de fatos encadeados ao longo do tempo, para uma *História-problema*, que procura compreender e explicar problemas e questões oriundos do presente, exigindo diálogos com diferentes temporalidades (LE GOFF, 2005).

Com essa expansão dos objetos e métodos de produção do conhecimento histórico, foram incluídos temas que até então estavam fora do âmbito do interesse dos historiadores. Assim, diferentes expressões dos cotidianos vividos por diferentes sujeitos, na diversidade de classe, de gênero, entre outros, passam a ser identificadas pelo historiador, que volta seu olhar para os batimentos, pulsações, eventos e sentidos que incluem os sujeitos na duração histórica das sociedades (SIMAN, 2003).

Gasparello (1996), ao versar sobre as mudanças curriculares no ensino de História na década de 1970, problematiza a influência da produção historiográfica nas novas propostas curriculares para o ensino de História. Desse modo, aborda a História local como uma temática que se apresenta como uma dessas renovações. Essa proposição dialoga com as discussões que antecederam a publicação, pelo MEC (Ministério da Educação), dos PCNs, no ano de 1997, pois, entre os eixos temáticos

apresentados, o documento traz a *História Local e do Cotidiano* como eixo para o primeiro ciclo do ensino fundamental.

De acordo com Bittencourt (2004), a História local tem sido indicada como necessária ao ensino de História por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência, e igualmente por situar os problemas significativos da História do presente. A autora salienta:

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2004, p. 168).

Destaco, entretanto, pautada nas proposições da autora, que muitos estudiosos que se dedicam a escrever Histórias locais tendem a criar *memórias* mais do que efetivamente *História*.

Compreendo ser necessária uma distinção acerca da memória e da História, pois se trata de uma problemática que atravessa os estudos acerca da História e de seu ensino. Nora (2003, p. 9) observa:

História e Memória se opõem uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.

Por outro lado, a História é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. Porque operação intelectual, a História é laicizante, demanda análise e discurso crítico. A História pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória é um absoluto, e a História só conhece o relativo (NORA, 2003). Assim, a memória e a História formam um par fundamental para o historiador e para o amante da História. A memória constitui-se, desse modo, em uma das matérias-primas da História, mas não se identifica com ela (LE GOFF, 2001).

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, que existem os “lugares da memória”. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objetos de estudo (BITTENCOURT, 2004). Desse modo, mesmo compreendendo que nenhuma memória, individual ou coletiva, constitui a História, ressalto que “[...] a necessidade da memória é uma necessidade da história” (NORA, 2003, p. 14). Portanto, ao evocar as lembranças, a História exige, na análise das memórias, um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos.

Ao analisar o conteúdo da Proposta Curricular de 1ª a 4ª da rede municipal, percebo que a História local permeia todos os conteúdos em todas as séries. As temáticas, de modo geral, focam a temporalidade e a História local. Nesse direcionamento, para a 1ª série, traz como subtema da temática *Nossa família, nossa história, nosso município*. Nos conteúdos propostos para a 2ª série, aparece a temática *A história do lugar onde moramos*. Para a 3ª série, a temática que aborda a História local é *Minha escola, meu município* e, para a 4ª série, está proposta a temática *O município de Mantenópolis*.

A ênfase à História local também é constante nas falas das professoras, e as observações revelam que suas práticas também estão voltadas a essa temática. As respostas de 34% professoras aos questionários evidenciam que a História local é um conteúdo que deve ser trabalhado nas séries iniciais. Ao responderem à questão referente aos conteúdos importantes para serem ensinados, as professoras responderam: “A História da vida, do município que mora e outros”; “Sua própria História e a História local”; “Sobre a linha do tempo de sua vida, pesquisas sobre o município, a História da escola, árvore genealógica, etc”; “Tudo que se refere à realidade do aluno”; “A História do cotidiano, História do lugar onde vive [...]”; “Todos os conteúdos que relacionem o meio no qual o aluno está inserido [...]”; “Histórias familiares; História do município”; “[...] Estudo da História do aluno, grupo familiar e lugar onde vive no presente e no passado”; “História local, História familiar do aluno, etc”; “História do cotidiano e História social (do seu lugar de origem)”.

Ao versar acerca da importância do trabalho com a História local, Gasparello (1996) afirma que ela contribui para que cada aluno se compreenda como sujeito histórico, agente de seu fazer e viver. Desse modo, possibilita situar o aluno no seu contexto de vivência, mas sem se limitar a esse enfoque.

A análise da Proposta Curricular Municipal, as respostas das professoras e as observações realizadas permitem problematizar essa abordagem acerca da História local: até que ponto o trabalho da História local se constitui como um elemento de articulação para a compreensão da História global? Essa indagação inquieta-me por perceber que, no conteúdo da Proposta Curricular Municipal, apenas os conteúdos dispostos para a 4ª série fazem menção a aspectos mais amplos da História, como a chegada dos portugueses, a colonização do Espírito Santo, a imigração e a escravidão, tendo sempre a sociedade brasileira como foco.

As respostas das professoras aos questionários também corroboram essa problematização, pois revelam que a História local é um conteúdo sempre pautado para ser trabalhado. Entretanto, faz-se pouca alusão a um contexto mundial; a maior abrangência percebida é a nacional. Ao responderem para que serve ensinar História para crianças, as professoras afirmaram: “Para conhecer um pouco da vida familiar dos alunos e do lugar em que eles vivem”; “Para ter noção de como se formou sua própria família e tudo ao ser redor”. Ao se referirem aos conteúdos a serem ensinados, 28% das professoras enfatizaram o trabalho com História familiar da criança. No que se refere ao trabalho com a História nacional, destaco as respostas das professoras: “A História do nosso país, englobando até aos dias atuais”; “História do Brasil, município e do próprio aluno”; “A História do Estado, Município, comunidade e do nosso País”; “Leituras de tempos diferentes (presente, passado) e ocupação histórica do espaço brasileiro e organização”; “Conhecer a sua História, sua descendência, adquirir algum conhecimento sobre a História do seu município, seu estado e seu país”. A resposta de apenas uma professora faz alusão ao contexto mundial. Assim, ao explicar para que serve ensinar História nas séries iniciais, a professora Karla afirma: “Serve para o educando conhecer um pouco de seu passado e as diversidades culturais existentes em nosso mundo”.

Entendo, fundamentada em Bloch (2001), que o trabalho com a História local, constituindo-se uma temática advogada pelas autoridades dos *Annales*, propõe que, em lugar da História “global” ou “total”, se recorte um objeto particular. Assim, embora dê mais atenção ao coletivo do que ao individual, Marc Bloch não deixa de fazer do indivíduo um dos polos de interesse da História. Afirma, a respeito da investigação histórica “[...] que ela deve se voltar de preferência para o indivíduo ou para a sociedade [...]” (LE GOFF, 2001, p. 22). Portanto, ampliar e aprofundar é o foco essencial do movimento iniciado por Marc Bloch e Lucien Febvre que continua a animar os historiadores e professores que ensinam a História, tocados pelo espírito dos *Annales*. Assim, *Novos problemas, novas abordagens, novos objetos* constitui o triplo alcance que desafia as práticas de historiadores (LE GOFF, 2001) e professores que ensinam História. Acredito, nessa perspectiva, que a História local se configura como uma dessas novas abordagens que essa renovação historiográfica postula.

Para Gasparello (1996), a reflexão e discussão sobre o aparentemente conhecido precisam constituir-se em ponto de articulação com o ainda não conhecido/percebido; são pistas para novas abordagens conceituais e novas práticas. Sinaliza, ainda, para a possibilidade de atividades coletivas, a partir do trabalho com a História do lugar, podendo-se constituir um saber enriquecido por outros campos do conhecimento, em atividades que propiciem a livre expressão e um saber e fazer criativos.

Desse modo, compreendo que o trabalho desenvolvido pelas professoras, durante todo o período escolar com suas turmas (4 horas diárias), pode ser potencializador, no sentido de trabalhar a História local como parte de uma História global, pois, ao abordar diferentes textos na disciplina de Língua Portuguesa, aspectos sobre o espaço físico na Geografia, as condições de saúde e saneamento nas grandes cidades, por exemplo, abre-se um campo de possibilidades para que se articulem os saberes que compõem as disciplinas escolares. Desse modo, ressalto as possibilidades de se pensar diálogos entre os saberes, permitindo, assim, que se perceba que não se trata de conteúdos compartimentados, mas de conteúdos que estão interligados e que, portanto, podem ser trabalhados na perspectiva da interlocução. Dialogando com a professora Laura, para agendar o dia e horário em

que responderia ao questionário, ela, ao afirmar que muitas vezes trabalha História integrada às outras disciplinas, alega: “Essa semana realizei uma atividade de Língua Portuguesa que, na verdade, foi História. Então, no registro, coloquei ‘interpretação de texto’, mas na aula foram discussões sobre a realidade de Mantenópolis, o lugar em que vivem”.

A professora Penha, ao relatar atividades desenvolvidas no projeto intitulado: “Ler, escrever e contar”, em sua turma do 1º ano, na Escola Municipal “Paulo Freire”, afirma que trabalhou com uma música denominada “A feira”. A partir da música, diz ter desenvolvido várias atividades, tendo como ponto de partida a leitura e interpretação da letra da música, a comparação de preços, o valor nutricional dos produtos vendidos na feira; em seguida, levou a turma para visitar a feira local. A letra da música trabalhada é a seguinte: “Eu ontem fui à feira, fazer umas comprinhas, de cara não gostei do cheiro da sardinha. Alface amassada, preço sem igual, levei só beterraba, embrulhada num jornal”. A respeito do trabalho realizado com a música, a professora afirma:

[...] As crianças demonstram muito interesse porque é um assunto que... elas estão ali, mexe com elas. Elas participam porque todos os sábados elas vão à feira com os pais fazerem as compras e elas também já sabem as variedades e o preço de algumas (PENHA, professora, relato sobre o desenvolvimento do projeto ‘Ler, escrever e contar’. Filmagens do arquivo da pesquisadora).

É possível perceber, pelo relato da professora, que, mesmo num projeto intitulado “Ler, escrever e contar”, em que a professora não menciona, em nenhum momento, o trabalho com a disciplina de História, os aspectos inerentes à História local permeiam a todo o momento o desenvolvimento do projeto.

Percebi a disciplina de História se entrelaçando com momentos da aula, que não eram especificamente destinados à disciplina, quando observava as aulas da 3ª A da Escola Municipal “Paulo Freire”. Ao final da aula, a coordenadora de turno pediu que a professora Ana Maria distribuísse um comunicado aos alunos, para que eles entregassem a seus pais. O comunicado tratava de uma eleição, solicitava aos pais ou responsáveis que votassem nos representantes para o “Conselho de Escola”, que se realizaria na semana seguinte.

Após entregar o comunicado, a professora Ana Maria explicou detalhadamente em que consistia uma eleição, a importância da participação dos pais nas decisões da escola, o que significa votar e como o voto pode mudar a realidade. Ao final, após “bater o sinal”, a professora afirmou não ter dado tempo de trabalhar História. Entendo, assim, que o conteúdo que estava no quadro “Capitanias hereditárias”, realmente não foi discutido; entretanto, as discussões que sucederam a entrega do comunicado trataram de temáticas que também se inserem, de algum modo, na disciplina de História, o que não foi percebido pela professora.

Uma dos desafios que as professoras investigadas salientaram, no que se refere ao ensino da História local, diz respeito à necessidade de uma prática constante de pesquisa, pois o livro didático utilizado não traz a História do município para ser trabalhada, mas apresenta sugestões de atividades de pesquisa com moradores antigos, com as famílias e visitas a locais públicos que possam fornecer informações sobre a História local. Como no município não há museu ou construções concebidas pela população como “patrimônio histórico”, as professoras sentem-se desmotivadas a desenvolver projetos que contemplem tais temáticas. Isso foi mencionado, por exemplo, pelas professoras Raquel e Laura, no momento em que respondiam ao questionário, em horário de “recreação”.⁴⁰

Assim, na resposta da professora Laura à questão referente aos desafios encontrados para o ensino de História, ela aponta para a “[...] escassez de espaço e materiais pertinentes ao estudo da disciplina em questão [...]”. Entretanto, algumas professoras revelam que às vezes realizam trabalhos na própria cidade, como visitas, estudos do meio, quando reconhecem os prédios antigos, as pessoas idosas, os centros comunitários, fóruns, cartório civil, igrejas, o prédio da prefeitura e a gruta⁴¹ como locais que permitem trabalhar a História do município.

Analisando o material arquivado pela professora Maria Helena, referente a um projeto desenvolvido, no ano de 2008, na Escola Municipal “Fernando de Azevedo”,

⁴⁰ A recreação é um espaço/tempo de uma hora no horário semanal, em que as crianças brincam no espaço externo às salas de aula, observadas pelas professoras. Esse horário substitui a disciplina Educação Física, que não é oferecida nas turmas de séries iniciais no município.

⁴¹ Ver foto da gruta na página 67.

intitulado “*Os direitos e deveres da criança*”, percebo momentos em que a História local aparece como atravessamento no estudo de diferentes conteúdos trabalhados em sala de aula e extraclasse.

O projeto teve como foco trabalhar os direitos e deveres das crianças. Para tanto, conforme registro da professora Maria Helena, ela explorou a certidão de nascimento, para tratar do direito que a criança tem a um nome e a esse documento; trabalhou com o fragmento do poema de Ruth Rocha “*Os direitos da criança*”; com o texto “*Na escuridão miserável*”, de Fernando Sabino e com visitas a instituições, na cidade de Mantenópolis, que abrigam crianças que sofrem abandono ou maus tratos (*Casa Lar e Projeto Vida Feliz*). No decorrer do projeto, foram desenvolvidas atividades para que as crianças, após identificarem os seus direitos e deveres, produzissem novas listas de direitos e deveres e indicassem as consequências do não cumprimento de seus deveres. e foi reservado um dia só para as crianças brincarem, de modo que foi trabalhado o “*direito de brincar*” (Imagem 43).





IMAGEM 43 - Fotos dos alunos da 1ª série “B” no “dia de brincar”, inerente ao projeto “Direitos e deveres da criança”

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Algumas atividades inerentes ao projeto tomaram por base o livro *Porta aberta: história*, da autora Mirna Lima, livro adotado pela escola, analisado, em alguns aspectos, na presente pesquisa.

Ao ser interrogada sobre os objetivos que teve com a realização do projeto (Imagens 44 a 46), a professora Maria Helena afirmou:

Eu pensei na hipótese de as crianças conhecerem seus direitos e, além disso, levar até os pais, que também são em sua maioria analfabetos e pessoas simples, que eles podem exercer sua cidadania exigindo que seus direitos sejam respeitados, e isso, entendo que deve se começar desde cedo, destacando que a vida não é vista e vivida só com direito, temos também regras a cumprir, ou seja, deveres que é o que está aí nas atividades (MARIA HELENA, professora, ao dialogar sobre o desenvolvimento do projeto).

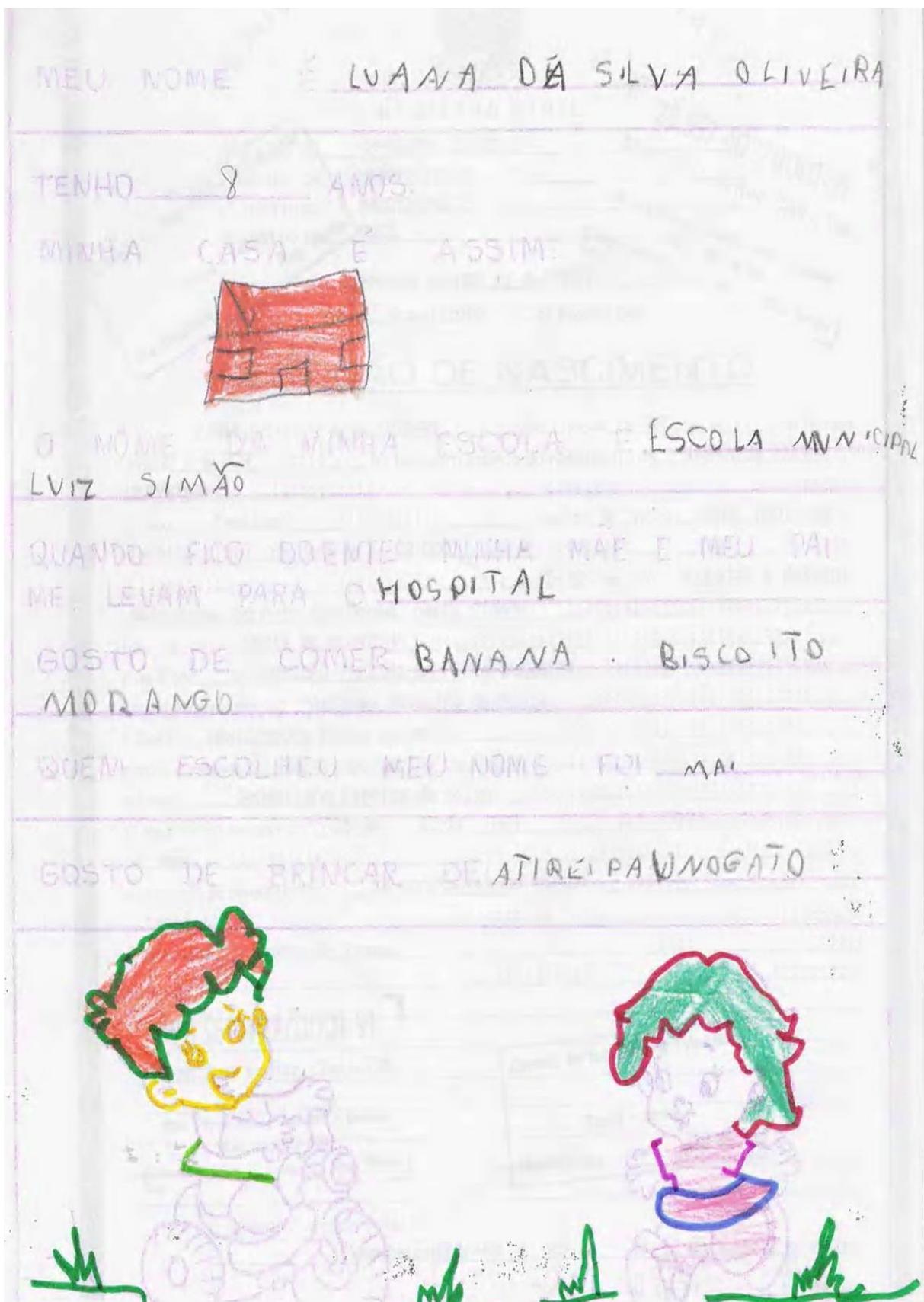


IMAGEM 44 - Atividade desenvolvida durante o projeto *Direitos e deveres da criança*, que compôs o livrinho produzido pelos alunos
Fonte: Material cedido pela professora Maria Helena.

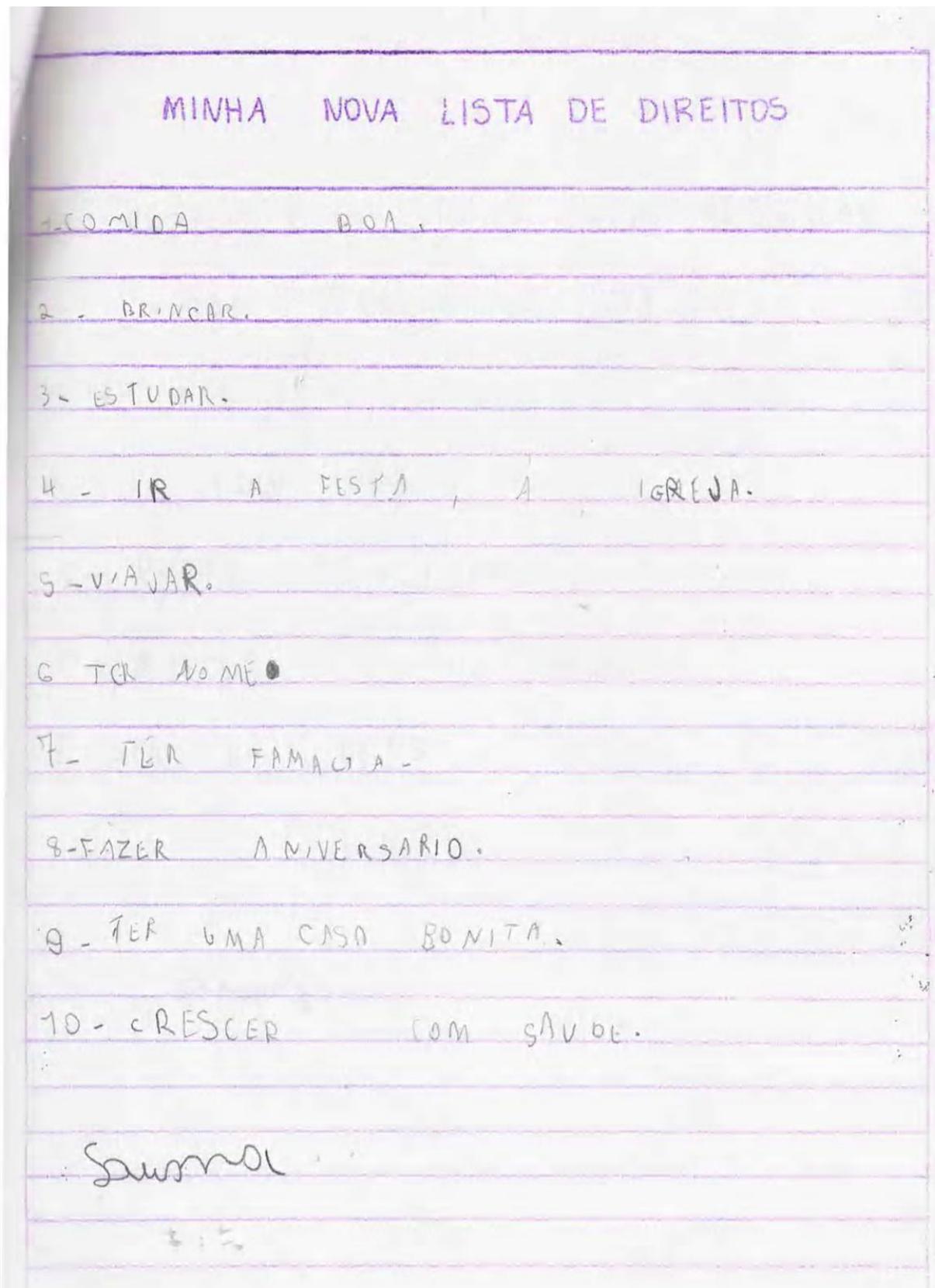


IMAGEM 45 - Atividade desenvolvida durante o projeto "Direitos e deveres da criança", que compôs o livrinho produzido por cada aluno
Fonte: Material cedido pela professora Maria Helena.

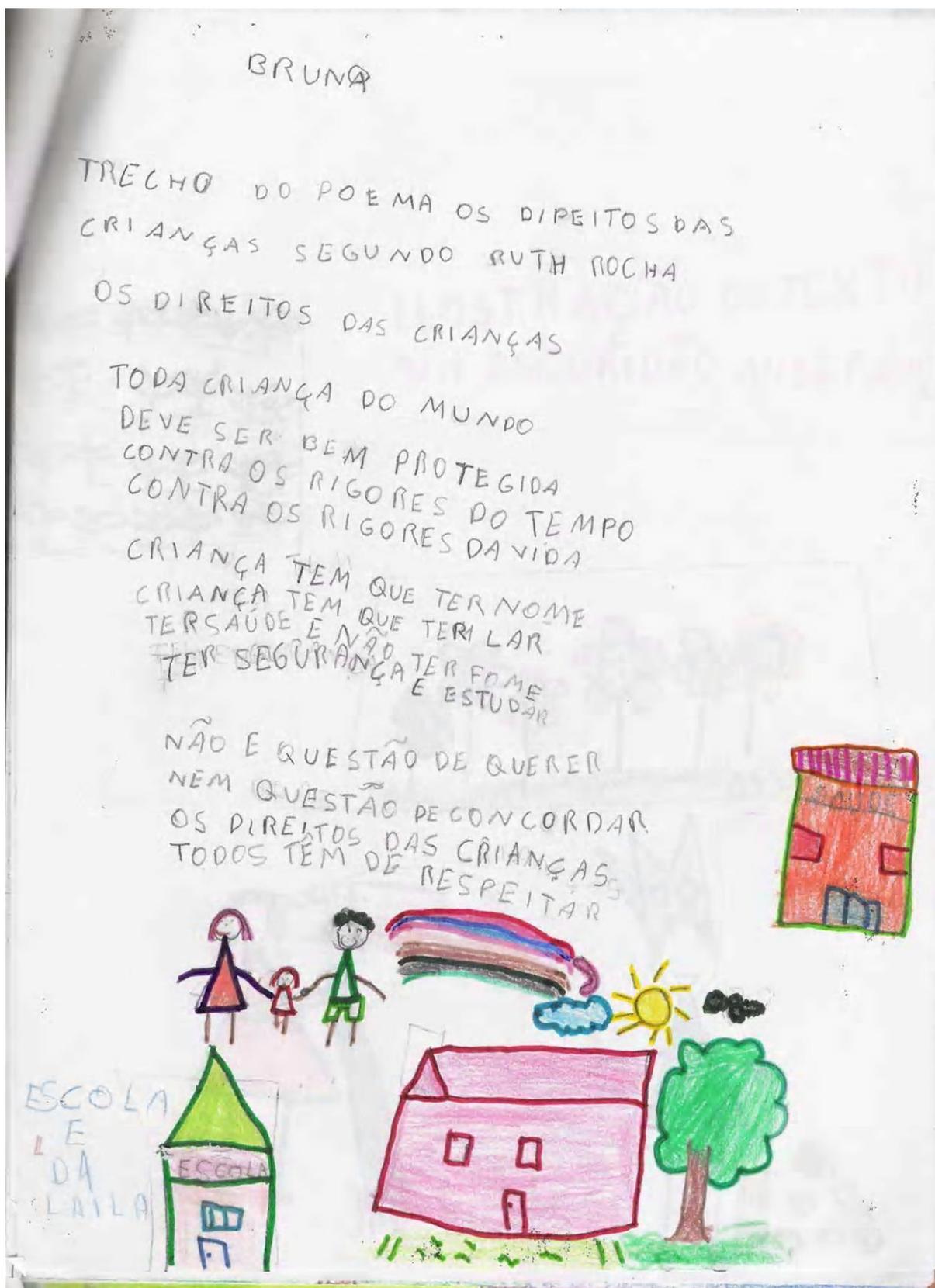


IMAGEM 46 - Atividade desenvolvida durante o projeto *Direitos e deveres da criança*, que compôs o livrinho produzido pelos alunos

Fonte: Material cedido pela professora Maria Helena.

Cabe ressaltar os momentos em que a professora me apresentava o material e como ela revivia cada etapa da realização do projeto. Estavam, em sua memória, as falas dos alunos, o sentido de suas ilustrações e a História de vida de muitos dos alunos. Como o projeto tratava de direitos e deveres da criança, a professora buscou trabalhar a realidade dos alunos. E eles, ao darem seus depoimentos em vídeo, ao produzirem os livros e fazerem os cartazes, deixavam evidentes suas carências e necessidades, enfim, a realidade em que viviam.

Ressalto, em relação a essa turma e às experiências da professora Maria Helena, o fato de frequentar as aulas uma senhora de cerca de 70 anos. Essa senhora, em 2004, procurou a escola alegando desejar “aprender a ler”, para que pudesse ler a Bíblia e disse que gostaria que seu nome fosse lido, no momento da “chamada dos alunos”, pela professora, no dia a dia da sala de aula. Assim, “dona” Maria José passou a frequentar, juntamente com as crianças, as salas de aulas da escola, no horário matutino (Imagem 47). Em relação ao fato de “dona” Maria José estudar junto com as crianças, a professora afirmou:

Em 2006, ela estudou a 2ª série comigo. Então, em 2008, quando retornei para a escola, ela estava na 3ª série, mas voltou para a 1ª. Eu fazia o ‘Dia da ‘dona’ Maria José’ e todas as crianças brincavam as brincadeiras que ela ensinava, cantavam as cantigas de roda que só ela sabia e ensinava e toda essa aula tinha como tema a ‘dona’ Maria José. Mas eu também chamava a atenção dela, assim como das crianças, para que ela fizesse a tarefa, não merendasse na sala... essas coisas. A ‘dona’ Maria voltou a estudar comigo em 2008, porque ela não estuda de acordo com a série, mas de acordo com a professora. Se eu for dar aula na pré-escola, ela vai também estudar lá. (MARIA HELENA, professora, enquanto falava do projeto “Direitos e deveres da criança”).



IMAGEM 47 - Foto de “dona” Maria José e das crianças da 1ª série durante a realização do projeto *Direitos e Deveres da Criança*, em visita à sede do *Projeto Vida Feliz*
Fonte: Imagem cedida pela professora Maria Helena.

O projeto “*Os direitos e deveres da criança*” foi desenvolvido na 1ª série “B” da Escola Municipal “Fernando de Azevedo”. Os alunos da escola são oriundos de famílias que residem no próprio distrito e também das regiões próximas. Há um número considerável de famílias que possuem baixa renda familiar, e algumas crianças veem na escola um espaço para satisfazer suas necessidades básicas de alimentação. Ao analisar as atividades referentes ao projeto, pude observar que muitas crianças, ao produzirem sua nova lista de direitos (Imagem 48), colocaram a “*comida boa*” como o 1º novo direito da criança. Essa expressão também aparece constantemente nas falas dos alunos em seus depoimentos, o que revela que as necessidades vividas cotidianamente passam a constituir um saber produzido no contexto escolar.

Desse modo, compreendo como as vivências cotidianas da criança interferem na forma como aprendem os conhecimentos escolares, dentre eles, os históricos. Concordo com Benjamin (2002, p. 94). quando ele afirma que “[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo [...] a que pertencem [...]”.

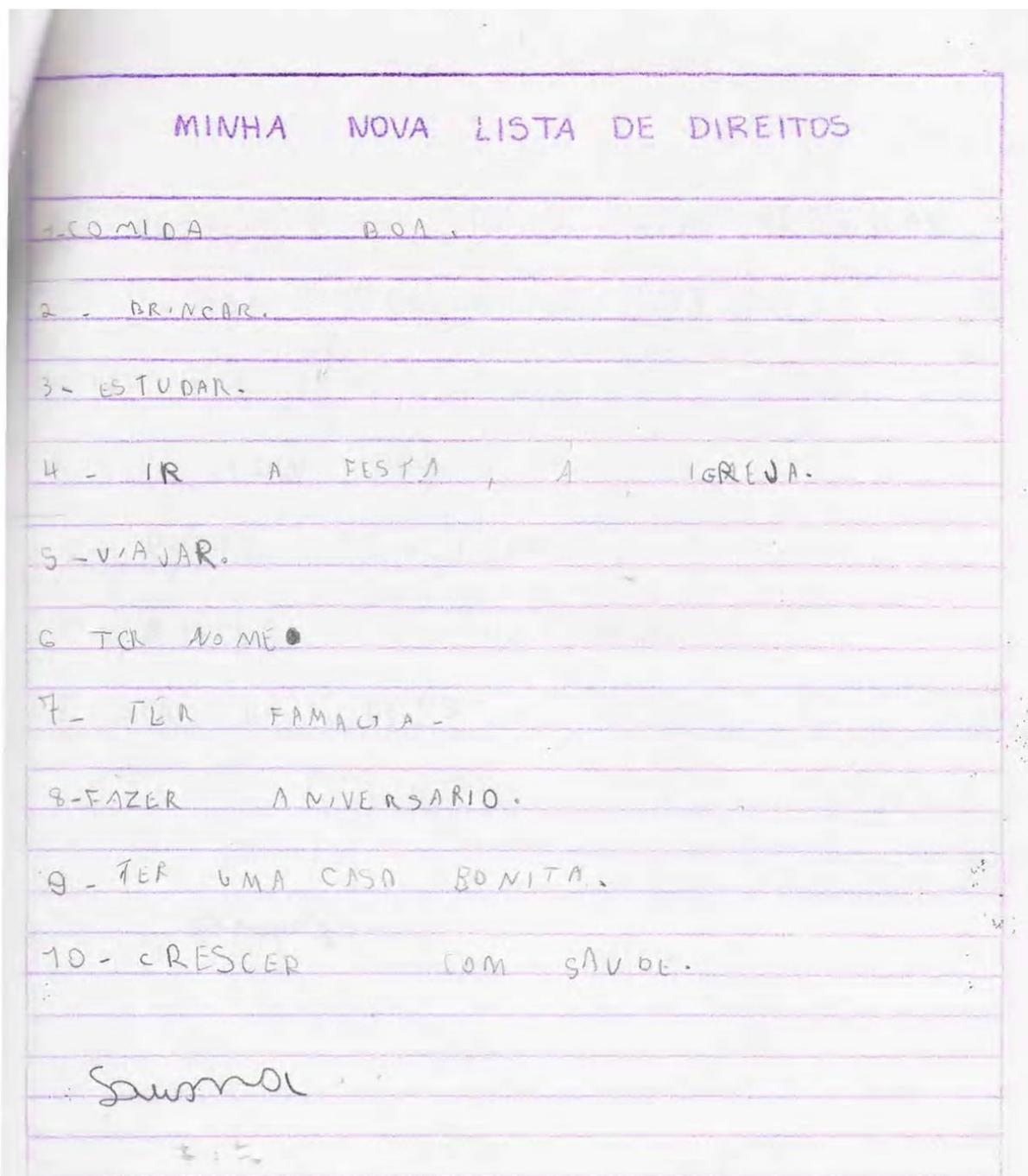


IMAGEM 48 - Atividade realizada por uma aluna da 1ª série da Escola Municipal “Fernando de Azevedo”, em 2008
Fonte: Material cedido pela professora.

Como atividade inerente ao projeto, a professora realizou visitas a dois espaços construídos para assistir as crianças do município, em caso de abandono ou maus-tratos dos pais ou responsáveis: a *Casa Lar* e o *Projeto Vida Feliz* (Imagens 49 a 52). Essas visitas revelaram-se como momentos em que, além de se constituírem em espaços de discussões acerca dos direitos e deveres da criança, possibilitaram o conhecimento da História do município, em que os alunos conheceram instituições que atendem à comunidade local e vivenciaram momentos com as pessoas assistidas por essas instituições.



IMAGEM 49 - Foto da visita dos alunos da 1ª série da Escola Municipal “Fernando de Azevedo” à sede do *Projeto Vida Feliz*, em Mantenópolis, em 2008
Fonte: Imagens cedidas pela professora.



IMAGEM 50 - Foto da visita dos alunos da 1ª série da Escola Municipal “Fernando de Azevedo” à Casa Lar, em Mantenópolis, em 2008
Fonte: Imagens cedidas pela professora.





IMAGEM 51 - Ilustrações de uma aluna sobre as visitas à *Casa Lar* e à sede do *Projeto Vida Feliz*

Fontes: Material cedido pela professora.

Ao observar as atividades inerentes ao projeto, percebo, em muitos momentos, que se tratou de um trabalho em que se privilegiou aquilo que os alunos pensavam e sentiam acerca da realidade. Por isso, suas produções são marcadas por seus desejos, vontades e suas visões a respeito do que é certo ou errado e daquilo que no dia a dia ocorre quando consideram transgredir as regras.

Toda criança tem direito

Eu gosto de 'i' a' escola eu gosto de 'pula' corda Eu gosto de 'bebê' leite 'i' gosto muito de 'come' maçã I gosto de brincar de atirei 'no' pau no gato. Eu gosto de brincar de boneca Eu gosto de 'se' feliz (BRUNA).

(Transcrição da atividade de uma aluna da 1ª série da Escola Municipal "Fernando de Azevedo", em 2008. Imagem cedida pela professora).

No momento em que a professora Maria Helena apresentava o material arquivado, pude perceber como as vivências locais se fizeram presentes nas aulas de História, no decorrer do projeto, e, de modo mais relevante, como as relações que se estabelecem entre a professora e os alunos são marcantes e ficam "arquivadas" na memória, juntamente com as experiências. Isso ficou evidente, entre outras situações, quando a professora apresentava as ilustrações a seguir (Imagem 52):



IMAGEM 52 - Ilustrações dos alunos da 1ª série da Escola Municipal "Fernando de Azevedo" durante a realização do projeto "Os Direitos e Deveres da Criança", em 2008
Fonte: Material cedido pela professora.

As ilustrações referem-se a uma das atividades desenvolvidas durante a realização do projeto “*Direitos e Deveres da Criança*”. A orientação da professora Maria Helena era para que cada aluno realizasse uma ilustração acerca dos dez direitos da criança. Assim, ela anexava ao quadro o cartaz contendo os direitos, realizava a leitura com os alunos, e eles os ilustravam. A primeira ilustração se refere ao seguinte direito: “*Toda criança tem direito à alimentação, à moradia e à assistência médica adequada para a criança e a mãe*”. A professora, ao apresentar a ilustração acima, salienta o fato de a criança, ao ilustrar o hospital, representar o Posto de Saúde, pois, no distrito de São José, não há hospital. Portanto, a assistência médica que a criança conhece é o que ela representa na sua ilustração, onde, segundo a professora, está representada a mãe da criança com seu irmão, dirigindo-se ao posto, como acontece no seu cotidiano. E a professora afirma: “Observe que a aluna escreve hospital, mas o desenho é do Posto de Saúde de São José”. A mesma situação ocorre com outra aluna (2ª fotografia) que, ao ilustrar o direito “à educação gratuita e ao lazer”, representa a Escola Municipal “Fernando de Azevedo”, pois o que para ela representa “educação”, é a escola em que estuda.

Compreendo, desse modo, que, mesmo no desenvolvimento de um projeto em que a História local não seja a temática central, como foi o caso do projeto apresentado, o tema atravessa, de modo constante as atividades. Percebo, assim, que embora o livro didático não traga as especificidades de cada local, torna-se possível abordar e explorar a realidade desenvolvendo, de diferentes formas, atividades, partindo dessa realidade para um contexto mais geral.



IMAGEM 53 - Foto da 1ª série “B” da Escola Municipal “Fernando de Azevedo”, em 2008
 NOTA: Segundo a professora, a aluna Maria José faltou no dia em que a fotografia foi tirada.
 Fonte: Imagem cedida pela professora.

5. 5 A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA “AUXILIAR” NAS SÉRIES INICIAIS

Como Marc Bloch, na década de 1940, já problematizava questões inerentes à utilidade da História, é comum, nas falas dos alunos e dos professores, essa indagação: “Para que serve estudar História?”. Bloch, em relação a essa inquietação, abre um campo de possibilidades quando coloca o entretenimento como um dos possíveis papéis da História. Afirma que “[...] mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém [...]” (BLOCH, 2001, p. 43).

Ao perceber a História como necessária para a compreensão dos homens e mulheres no tempo, ou mesmo para a distração, o fato é que, como salienta Bloch (2001), a História tem seus gozos estéticos próprios, que não se parecem com os de nenhuma outra disciplina. É que, como é objeto específico da História, o espetáculo das atividades humanas é, mais que qualquer outro, feito para seduzir a imaginação dos homens e das mulheres.

Ao tratar da utilidade da História, não se deve confundir com a sua “legitimidade”, propriamente intelectual, pois pensar a História nas mais distintas de suas utilidades não a torna menos legítima ou desprovida de seu lugar entre as ciências. Assim, conforme Bloch (2001), a História pode ser considerada conhecimento verdadeiramente digno de esforços, quando permitir uma classificação racional e uma possível inteligibilidade. Além disso, Le Goff (2003, p. 105) alerta: “A melhor prova de que a história é e deve ser uma ciência é o fato de precisar de técnicas, de métodos e de ser ensinada [...]”.

Pensar o ensino de História hoje remete à compreensão de como essa ciência está sendo pensada, as temáticas, os debates e os desafios que historiadores e professores dessa disciplina enfrentam em seus ofícios. Compreendo que, a partir do movimento dos *Annales*,⁴² a História passou a ser pensada numa perspectiva mais ampla. As proposições de Bloch (2001) e Le Goff (2003, 2005) apontam diferentes formas de pensar a História, os novos problemas, as novas abordagens, a multiplicidade das fontes e dos olhares para essa ciência que, sendo percebida como a mais difícil de todas, vale-se daquilo que é propriamente humano.

Ao permitir esse leque de possibilidades, de temáticas e de olhares, entendo também que se abre um vasto campo de alternativas para os professores que ensinam História. Não pretendo, com esse apontamento, reduzir a “cientificidade” ou a “legitimidade” da História, mas pensar formas de se ensinar que permitam abarcar a complexidade do que é humano, pois, conforme Bloch (2001), a História é a ciência dos homens e das mulheres no tempo. É nesse sentido que, mesmo compreendendo que as professoras que atuam nas séries iniciais não possuem formação específica em História, o que dificulta suas práticas, entendo que elas se apropriam (CHARTIER, 1990) do saber histórico e, pela via de suas práticas, ensinam História, na tentativa de aproximar essa ciência do contexto das crianças.

Essas mudanças, no sentido de pensar a História na perspectiva da *Nova História*, influenciam as práticas das professoras ao ensinar essa disciplina. Tais mudanças

⁴² Temática discutida no capítulo: “História e ensino de História”.

chegam até elas, de modo mais efetivo, por meio dos livros didáticos, que contemplam, em diferentes aspectos, essas mudanças historiográficas.

Com base no que Marc Bloch (2001) aponta para o ofício do historiador, entendo o ensino de História como uma prática de grande complexidade, marcada pela rigorosidade dos métodos, pela importância da compreensão do documento como fonte, pela sensibilidade e pela sutileza de compreender aquilo que é propriamente humano.

A História, ao ocupar um lugar entre as ciências, compreendida como vivida, pensada e ensinada, requer um diálogo constante com outras ciências, pois as investigações históricas não sofrem de autarquia. Isolado, nenhum conhecimento jamais compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos; e a História só pode ser feita por meio de ajuda mútua (BLOCH, 2001).

Essa compreensão mais ampla da História, decorrente do movimento historiográfico proposto pela *História Nova*, permite problematizar essa disciplina que passa a assumir o lugar de História-problema, envolvendo um movimento de mão dupla, em que historiadores se fundamentam nas outras ciências humanas e estas se interpenetram na História (LE GOFF, 2001).

É nesse sentido que, ao refletir sobre a História nas séries iniciais e na efetivação desse ensino, compreendo que há uma constante necessidade de diálogo entre as disciplinas, de modo que há uma priorização pelo ensino de leitura e escrita e, nesse processo, é possível pensar que a História ocupa o lugar de uma disciplina auxiliar. Isso ficou visível quando, ao interrogar a professora Bianca, que atua no 1º ano da escola municipal “Paulo Freire”, sobre a possibilidade de assistir às aulas de História de sua turma, ela respondeu: “Não dou aula de História, só alfabetizo”. Percebo, assim, que a História, como todas as disciplinas, se configura como campo curricular legítimo, entretanto, aparentemente, não ocupa o espaço necessário nas aulas, corroborando, assim, para que assuma um lugar complementar no ensino nas séries iniciais.

Dessa forma, a História permeia todo o tempo de escolarização nas séries iniciais, de um modo distinto daquele norteado pelas prescrições, concretizando-se como algo que aparece diferente dos planos diários ou semanais das professoras. Isso fica evidente na fala da professora Márcia em relação ao projeto “*Boneca Preta*”, desenvolvido na escola municipal “Paulo Freire”:

[...] Esse projeto nós elaboramos e trabalhamos a cultura afro e o preconceito com os alunos. Esse projeto, ele vai... estende-se a quinze dias e finalizando ele com a história da bonequinha preta, nós vamos confraternizar e fazer uma festa de aniversário pra boneca preta (Filmagem do arquivo da pesquisadora).

O relato da professora evidencia um trabalho acerca da “cultura afro” e do preconceito e envolve, de modo significativo, as crianças, as professoras e os saberes da disciplina História, o que não foi registrado no projeto, propriamente. Desse modo, no caso de se analisar apenas o registro escrito, jamais se diria que houve um trabalho envolvendo a História, pois, no projeto escrito, constava que as disciplinas focalizadas foram Língua Portuguesa e Artes.

Trata-se de uma História vivida, pensada e ensinada, que passa a integrar todos os componentes curriculares e possibilita que alunos e professoras se percebam como parte de um contexto histórico e cultural. No decorrer da aprendizagem de leitura e da escrita, esses saberes históricos se fazem presentes, principalmente na linguagem, na oralidade do cotidiano das aulas nas séries iniciais. A professora Ana Maria, em uma aula de História, afirmou que, “[...] com os textos de História, podemos trabalhar gramática e ortografia e tem exercícios de interpretação”. Assim, ao pensar a História numa perspectiva mais dinâmica, percebo que não há fragmentação, mas atravessamentos de saberes, e a História auxilia na alfabetização, do mesmo modo que, ao registrar Língua Portuguesa, a professora Laura trabalha conteúdos sobre a História local.

Desse modo, com base nas análises e observações realizadas, percebo que, no desenvolvimento de atividades que possibilitam o trabalho com as disciplinas de modo mais integrado, como é o caso dos projetos *Boneca preta*, *Histórias que os avós contam*, *Os direitos e deveres da criança*, *Ler, escrever e conta*”, a História aparece de modo mais articulado com as vivências das crianças e as professoras

demonstram envolvimento maior com suas práticas. O conteúdo de História, nesse caso, constitui-se em algo mais “próximo” das professoras e, portanto, como parte daquilo que elas compreendem e ensinam.

Nesse direcionamento, não pretendo desconsiderar os aspectos contemplados pelas prescrições ou pensá-los como dispensáveis. Compreendo, no entanto, que, na efetivação das práticas no ensino de História nas séries iniciais, há muitas situações que ultrapassam os elementos norteadores, práticas que muitas vezes não são registradas e que compõem o que se denomina de currículo vivido (FERRAÇO, 2004), configurando-se no dia a dia das professoras que atuam no ensino para crianças.

Um dos desafios que 3% das professoras apontaram para o ensino de História nas séries iniciais é o fato de os alunos, em sua maioria, não dominarem a leitura e a escrita. Assim, em suas práticas, elas priorizam a alfabetização, mesmo nas 3ª e 4ª séries. Desse modo, a disciplina de História é direcionada ao ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, a professora Fernanda, que atua numa turma de 1ª série, afirmou trabalhar a disciplina de História mais por meio da oralidade.

Ao observar as aulas de História, no momento destinado a essa disciplina, como prevê o “horário semanal”, pude fazer alguns apontamentos: as aulas de História da turma de 3ª série “A” acontecem sempre no último horário. Assim, é trabalhada três dias na semana e, em todos esses dias, está no último momento da aula. Durante as aulas observadas, o livro didático e o quadro-negro foram os recursos mais utilizados pela professora Ana Maria. Como estratégia, ela utilizou, com maior frequência, a aula expositiva, privilegiando questões do conteúdo que pudessem ser articuladas com o cotidiano dos alunos.

Ao abordar o tema “Descobrimento do Brasil”, a professora fez a leitura em voz alta do conteúdo do livro didático, em seguida explicou cada parágrafo. Enquanto alguns alunos acompanhavam, outros estavam visivelmente distraídos e desatentos à exposição da professora.

Durante a exposição do tema, a professora Ana Maria enfatizava a “Carta de Caminha”, ou seja, o meio encontrado para que o rei de Portugal soubesse o que havia nas terras de além-mar. Discorria sobre o fato de que a carta foi utilizada por não haver outros meios de comunicação na época e salientava que, se houvesse filmadora, máquina fotográfica, entre outros aparelhos, os portugueses se valeriam deles para se comunicar. Desse modo, a professora continuava buscando estabelecer conexões entre os meios de comunicação utilizados no século XV e XVI, mas sempre se referindo à “antigamente” e “hoje”.

Ao trabalhar o tema “capitanias hereditárias”, a professora, utilizando o livro didático e o quadro, explicava o conteúdo, enquanto alguns alunos acompanhavam a leitura e outros conversavam sobre assuntos paralelos com os colegas. A professora se esforçava sempre para aproximar o assunto da realidade dos alunos, fazendo comparações das extensões territoriais das capitanias com as fazendas locais e bairros da cidade. Também buscava fazer conexões entre os acordos estabelecidos entre o governo português e os donatários e entre os fazendeiros e seus meeiros locais.

Percebo, de fato, que, muitas vezes, quando as professoras trabalham a História no espaço e no tempo destinado a essa disciplina, como preveem o currículo escolar e a carga horária, esse ensino se configura como um processo fragmentado, repetitivo e desprovido, ou quase totalmente desprovido, de gosto, de poesia e de arte próprias da História, como postulava Marc Bloch (2001). Entretanto, mostram-se potencializadoras as práticas desenvolvidas ao longo das quatro horas em que as professoras⁴³ passam com seus alunos, ensinando todas as disciplinas, alfabetizando e letrando.

Durante o tempo em que as professoras trabalham com seus alunos, sem a necessidade da fragmentação dos horários, dos livros de cada disciplina, das trocas de cadernos, compreendo que a História pode ocupar um importante papel, juntamente com as demais disciplinas, constituindo um todo na busca pelo objetivo tão focado nas séries iniciais: ensinar a ler e a escrever.

⁴³ Na rede de ensino de Mantenópolis, as professoras que atuam nas séries iniciais trabalham quatro horas diárias com a mesma turma, ministrando todas as disciplinas.

Ao analisar as “Orientações para a inclusão dos alunos de seis anos no ensino fundamental”, observo que, para o 1º ano do ensino fundamental, há todo um direcionamento para que o ensino de História ocorra de modo complementar. Isso se evidencia no conteúdo do documento, pois a organização do trabalho pedagógico tem como eixos orientadores a alfabetização e o letramento.

A partir desses eixos, é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens (CORSINO, 2007, p. 59).

Pude constatar que a priorização do ensino de leitura e escrita não constitui uma preocupação apenas das professoras investigadas, mas configura-se como uma exigência em nível federal. Como a proposta é priorizar a alfabetização e o letramento no 1º ano do ensino fundamental, não há também livros destinados especificamente à disciplina de História, como podemos visualizar no quadro a seguir:

Ano de escolaridade	Tipo de obra	Componente curricular
1º ano	Um livro consumível de cada componente curricular para o ano em questão	1) Letramento e alfabetização linguística 2) Alfabetização matemática

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. p. 5.

Compreendo, assim, que fatores como os apontados contribuem, de modo significativo, para que as práticas pedagógicas nas séries iniciais privilegiem o ensino de leitura e escrita em detrimento das demais disciplinas. Esse tipo de reflexão foi percebida, em muitos momentos, durante as observações e conversas com as professoras e pedagogas participantes da pesquisa. Uma das falas da

pedagoga Patrícia, em momentos informais, deixa essa questão bastante evidente: “Acredito que temos muitos problemas na educação municipal e vamos continuar assim enquanto as professoras não pararem de perder tempo com o ensino de História e Geografia e não se dedicarem ao ensino da leitura e da escrita”.

Ao serem interrogados em relação à disciplina de que mais gostam de estudar, os alunos, em respostas ao questionário, evidenciaram que a História não aparece como disciplina de destaque, e as suas respostas são vagas quando elegem as disciplinas “preferidas”. Dos quinze alunos que responderam, três afirmaram preferir Língua Portuguesa, quatro escolheram Matemática, dois elegeram Artes, um disse que História é a preferida e um prefere Ciências. Quatro alunas que estudam na 1ª série e no 1º ano não conseguiram identificar a disciplina de que mais gostam.

Pelas respostas dos alunos, é possível perceber que as disciplinas de que mais gostam de estudar são Língua Portuguesa e Matemática. As justificativas podem estar no fato de esses componentes curriculares serem mais trabalhadas pelas professoras. Nas respostas dos alunos que afirmaram preferir a Matemática, encontrei as seguintes justificativas: “Prefiro Matemática porque a professora ensina mais” e também: “Porque eu aprendo mais”. Ao mencionar a preferência pela disciplina de Língua Portuguesa, afirmaram: “Gosto de Língua Portuguesa porque é mais fácil”; “Por causa da leitura” e “Porque é legal”. As justificativas revelam a pouca especificidade de cada disciplina como motivadora para a escolha, mas essa preferência é decorrente do maior tempo dispensado e maior atenção por parte das professoras às aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Quanto à disciplina Artes, as explicações para a preferência foram estas: “Porque é bom” e “Porque eu gosto de desenhar”. Para Ciências, esta foi a justificativa: “Porque eu gosto muito de aprender sobre doenças”. A explicação pela escolha da História como disciplina preferida foi a seguinte: “Porque a gente aprende mais sobre histórias”.

A afirmação acerca da História mencionada pelo aluno não deixa claro se há uma distinção entre a História como ciência e a História no sentido de contos, fábulas ou casos. Desse modo, percebo que a História, como ciência, aparece de forma muito limitada nas séries iniciais das escolas observadas, não sendo perceptível uma preocupação com a explicação histórica dos conteúdos, o trabalho com fontes

históricas e a compreensão dos processos vividos, como parte de uma História mais geral.

Ressalto, porém, que há uma significativa possibilidade de compreensão da História por parte das crianças, pois, conforme Benjamim (2002), a criança produz História dos restos da História. É o que pude vivenciar, pela via dos documentos, durante a realização do projeto *Histórias que nossos avós contam*. A partir das memórias dos avós, das histórias por eles contadas, as crianças reconstroem, de forma dinâmica e viva, pela via das lembranças contadas, a realidade vivida.

É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande [...] (BENJAMIN, 2002, p. 57-58).

Como uma das atividades inerentes ao projeto *As histórias que nossos avós contam*, foi proposta uma releitura das histórias contadas pelos avós na sala de aula (Imagem 54). Compreendo ser um importante momento de produção das crianças que, além daquilo que ouvem, vivenciam, acrescentam inúmeros aspectos oriundos da imaginação.



IMAGEM 54 - Foto do avô Luís Francisco contando uma história de sua infância para a turma do 1º ano do ensino fundamental
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Uma das alunas da turma reescreveu da seguinte forma a história *Tico-Tico*, contada pela avó Iracema Batista (Imagem 55):

TICOTICO - ELICASAUA COMEDINHA
 DESEU NOCHÃO - CATANO COMIDINHA
 FEZISO UNUNHA BOSTA CAPIN LINDAMEU PEZINHA
 CAVALO COME O CAPIM PRA LINDAMEU PEZINHO
 HOMEM MONTA NO CAVALO - PO CAVALO COME CAPIM
 O REI PRENDE O HOMEM PO HOMEM MONTA NO CAVALO
 PO CAVALO COME O CAPIM LINDA
 MEU PEZINHO PARA INHA LARGA O REI -
 PRENDE O HOMEM PRA CAVALO COME O CAPIMHO
 PRA CAPIMHO LINDAMEU PEZINHO O RATORO DIAROA
 DA RAINHA PARA INHA LARGA O REI
 PRA REI PRENDE O HOMEM PO HOMEM MONTA NO
 CAVALO - COME O CAPIMHO - LINDA MEU PEZINHO
 PO CHORO COME O RATORO RATORO E A
 ROPA DA RAINHA PARA INHA LARGA O REI
 PRA REI PRENDE O HOMEM PO HOMEM
 MONTA NO CAVALO - PO CAVALO COME O
 CAPIMHO - PO CAPIMHO LINDA MEU PEZINHO
 ARVORE CAI INSIMA DO CHORRO
 PO CHORRO COREA TRAI S DORATO
 PO RATORO BEBEMO DA RAINHA
 PARA INHA LARGA O REI
 PO REI PRENDE O HOMEM
 PO HOMEM MONTA NO CAVALO
 PO CAVALO COME O CAPIMHO
 PO CAPIM LINDA MEU PEZINHO
 FUGO QUEMA ARVORE PRA ARVORE
 INSIMA DO CHORRO - PO CHORRO CORE
 A TRAI S DORATO RATORO CHORRO PRA
 RAINHA - PARA INHA LARGA O REI
 PRA REI PRENDE O HOMEM PO HOMEM MONTA NO

IMAGEM 55 - Reescrita da história contada pela avó Iracema Batista

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

De acordo com as falas da professora, a história *Tico-tico* trata de um pássaro que, ao descer do ninho para procurar comida, suja o pé e começa a pedir aos demais personagens ajuda para se limpar. Conforme o relato da professora “[...] a moral da história é o egoísmo, que as pessoas precisam se ajudar”. A aluna que escreveu o texto anterior (Imagem 55) deu a seguinte versão oral à história contada pela avó:

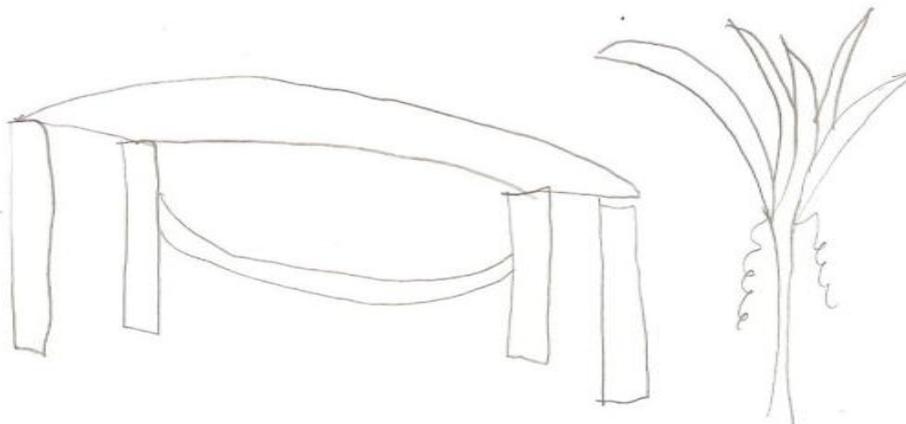
Era uma vez um tico-tico que não tinha nada para comer e desceu no chão e pisou numa bosta do boi e... pediu pro capim pra limpar seu pezinho, e o capim não limpou, e ele pediu ao cavalo pra comer o capim pro capim limpar meu pezinho. Aí, falou assim: ‘Rei, prende o homem que o homem monta o cavalo que come o capim pro capim limpar meu pezinho’. Aí... rato rói a roupa do rei, pro rei prender o homem, pro homem montar o cavalo, pro cavalo comer o capim pro capim limpar meu pezinho. Aí... gato, corre atrás do rato pro rato roer a roupa do rei, pro rei prender o homem, pra montar no cavalo, pro cavalo comer o capim, pro capim limpar meu pezinho. Aí... Agora... cachorro, pega o gato pro gato correr atrás do rato pro rato roer a roupa do rei pro rei prender o homem pro homem montar no cavalo pro cavalo comer o capim pra limpar meu pezinho. Árvore, cai em cima cachorro pro cachorro pegar o gato pro gato correr atrás do rato pro rato roer a roupa do rei pro rei prender o homem pro homem montar no cavalo pro cavalo comer o capim pro capim limpar meu pezinho. Depois... fogo, queima a árvore pra árvore cair em cima cachorro pro cachorro pegar o gato pro gato correr atrás do rato pro rato roer a roupa do rei pro rei prender o homem pro homem montar no cavalo pro cavalo comer o capim pro capim limpar meu pezinho... Aí acabou a história (ALUNA, 1º ano da Escola Municipal “Anísio Teixeira”, recontando a história *Tico-tico*, contada pela avó, durante a realização do projeto. Relato realizado pela aluna ao telefone, em 12 de março de 2010).

Destaco também as respostas dos alunos aos questionários aplicados (Imagens 56 e 57) como momentos em que pude evidenciar as diferentes formas de os alunos aprenderem e expressarem suas aprendizagens do conhecimento histórico. Assim, ao serem interrogados acerca de algo que tenham aprendido nas aulas de História, eles demonstraram, por meio da escrita e de ilustrações, os saberes adquiridos.

CITE ALGO QUE VOCÊ TENHA APRENDIDO NAS AULAS DE HISTÓRIA?

R= Eu aprendi tudo sobre a escravidão

FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA O SEU APRENDIZADO EM HISTÓRIA.



CITE ALGO QUE VOCÊ TENHA APRENDIDO NAS AULAS DE HISTÓRIA?

aprendi capitania hereditarias

FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA O SEU APRENDIZADO EM HISTÓRIA.

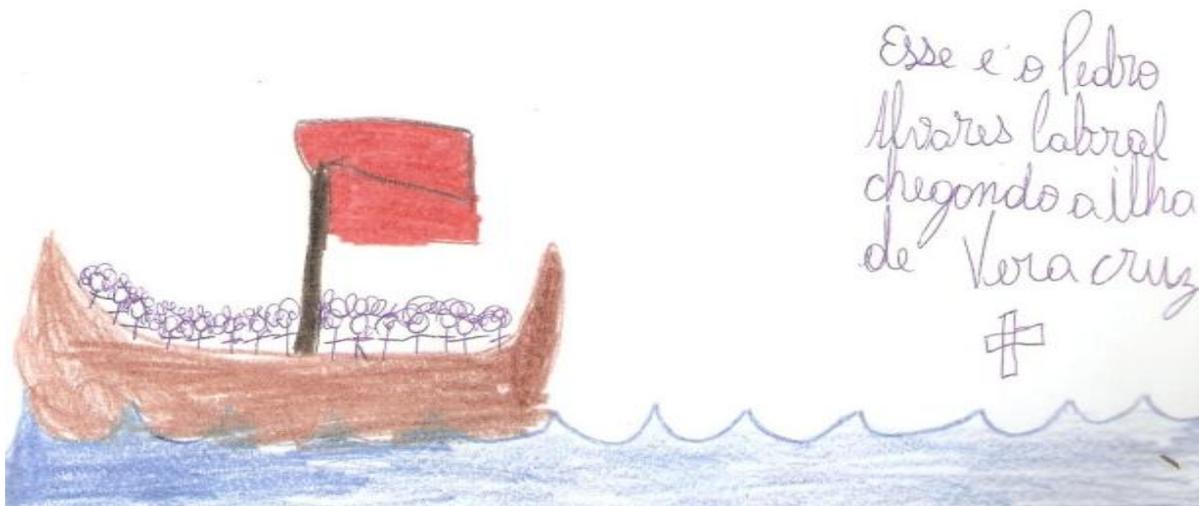
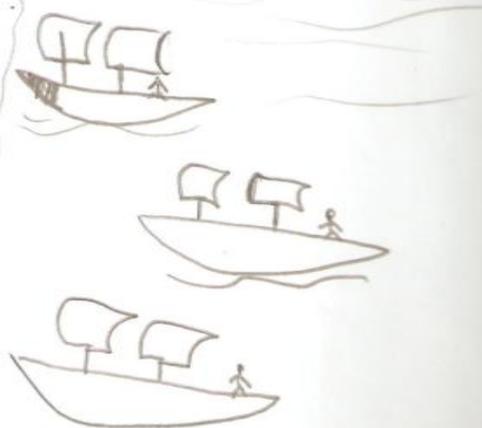
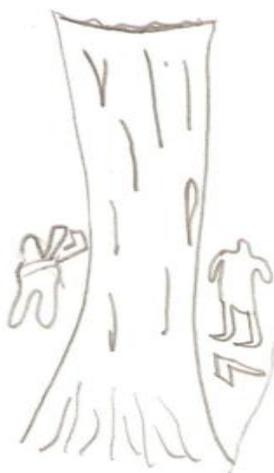


IMAGEM 56 - Fragmentos dos questionários aplicados aos alunos das escolas municipais "Paulo Freire" e "Dermeval Saviani"
 Fonte: Arquivo da pesquisadora.

CITE ALGO QUE VOCÊ TENHA APRENDIDO NAS AULAS DE HISTÓRIA?

Eu aprendi que quando os portugueses chegaram a primeira coisa que eles comercializaram foi o pau-brasil.

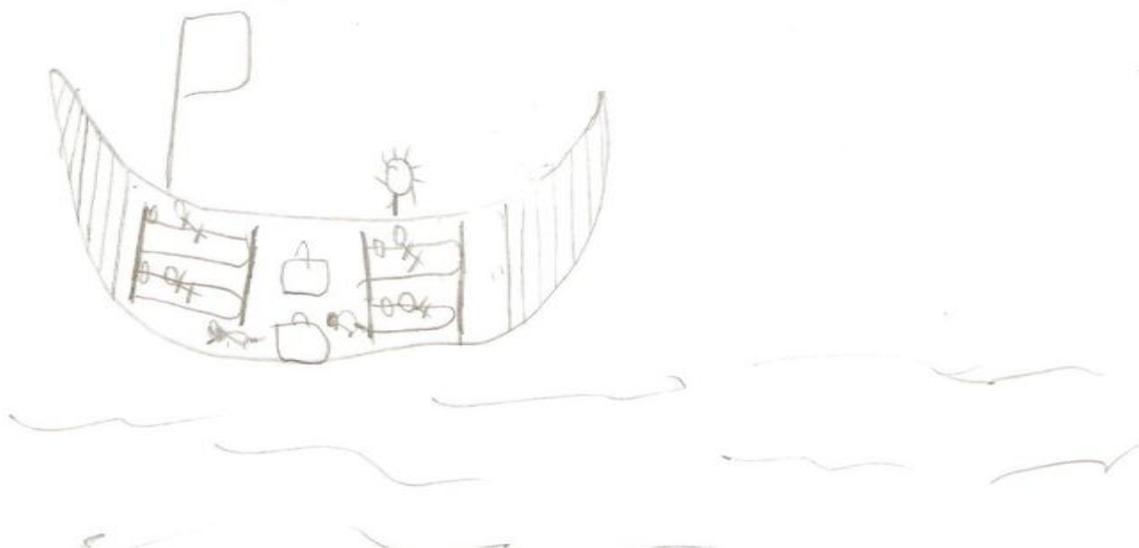
FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA O SEU APRENDIZADO EM HISTÓRIA.



CITE ALGO QUE VOCÊ TENHA APRENDIDO NAS AULAS DE HISTÓRIA?

que os algarves sofriam muito com a discriminação e eu achei muito interessante.

FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA O SEU APRENDIZADO EM HISTÓRIA.



CITE ALGO QUE VOCÊ TENHA APRENDIDO NAS AULAS DE HISTÓRIA?

na 3ª série eu aprendi sobre a independência do Brasil

FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA O SEU APRENDIZADO EM HISTÓRIA.



IMAGEM 57 - Fragmentos dos questionários aplicados aos alunos das escolas municipais "Paulo Freire" e "Dermeval Saviani"

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Entendo ser importante ressaltar, como relevante produção dos alunos nas aulas de História, a criação da paródia referente ao projeto *Os direitos e deveres da criança* (Imagem 59), desenvolvido na Escola Municipal "Fernando de Azevedo", com orientação da professora Maria Helena e participação de toda a turma da 1ª série. A produção da paródia ocorreu após todas as vivências propostas pelo projeto. Conforme informações da professora, a paródia tem como melodia *Ciranda cirandinha* e passou a ser cantada cotidianamente pelas crianças, mesmo após realização do projeto.

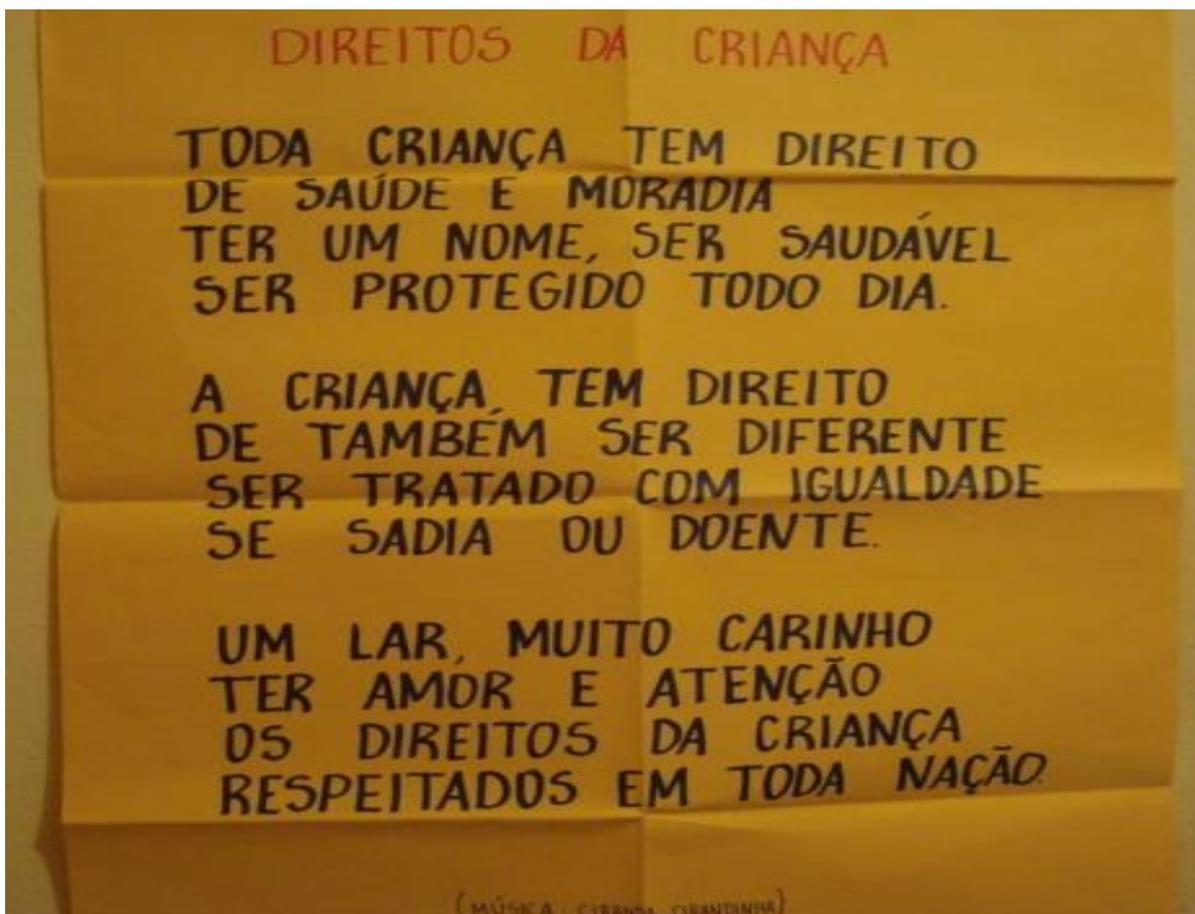


IMAGEM 58 - Letra da paródia produzida pela turma da 1ª série da Escola Municipal “Fernando de Azevedo”, em 2008
 Fonte: Material cedido pela professora.

A realização do Projeto *Boneca Preta*, na Escola Municipal “Paulo Freire”, configurou-se como um momento potencializador para o ensino de História, pois, ao conversar com as professoras a respeito do projeto, suas falas estavam carregadas de entusiasmo. Afirmavam que era um trabalho em que se buscavam valorizar as diferentes etnias. Assim, abordariam o tema transversal *Pluralidade Cultural*, além de cumprirem a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03.⁴⁴ Desse modo, como o projeto se desenvolveu no mês de agosto e as observações efetivas ocorreram entre os meses de abril e julho, ao ser informada, retornei à escola com o intuito de presenciar as atividades inerentes ao projeto. Entretanto, como se tratou de um projeto que envolvia toda a escola e se estendeu por mais de uma semana, o

⁴⁴ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, e dá outras providências.

acompanhamento das atividades ocorreu pela via dos registros, como fotos, filmagens e relatos das professoras e dos alunos.

As falas das professoras evidenciavam que se tratava de um projeto que, mesmo interdisciplinar, voltava-se, prioritariamente, para a disciplina de História, pois era um projeto em que abordariam a temática *Consciência negra*. Entretanto, ao analisar o projeto escrito, observei que se tratava de um texto reduzido, cerca de uma página. Onde se fazia menção a disciplinas envolvidas, só apareciam Língua Portuguesa e Artes. Desse modo, não houve, na escrita do projeto, nenhuma referência aos Temas Transversais, nesse caso, *Pluralidade cultural*, à Lei nº 10.639/03, ou à temática *Consciência negra*.

Percebo, assim, que a História foi trabalhada durante semanas, por toda a escola e, no entanto, não apareceu no registro das atividades. O projeto desenvolvido ganhou proporções que não estavam previstas no registro, pois, a partir de sua realização, os pais participaram confeccionando bonecas pretas para os alunos, as professoras vestiram-se de *bonecas pretas* para contar a história da boneca, da vida da autora da história, foi realizado o aniversário da boneca, com todos os alunos presentes, e o desfile na cidade no dia 7 de setembro contou com um carro cuja ornamentação era a *boneca preta* (Imagens 60 e 61).



IMAGEM 59 - Fotos das atividades referentes ao desenvolvimento do projeto *Boneca preta* na Escola Municipal "Paulo Freire"
Fonte: Arquivo da pesquisadora.



IMAGEM 60 - Fotos das atividades referentes ao desenvolvimento do projeto *Boneca preta* na Escola Municipal “Paulo Freire”
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nessa perspectiva, entendo ser necessário considerar que, em várias ocasiões, em sala de aula, os conceitos históricos perpassam o aprendizado de Língua-Portuguesa, de Matemática e de tantos outros componentes curriculares. Desse modo, é difícil pensar que os alunos só aprendem História nos horários reservados às aulas de História. Não se trata, portanto, de relegar a um segundo plano as aulas de História, minimizando a sua importância, mas compreendo que, seja no espaço destinado especificamente às aulas de História, seja de forma integrada às demais disciplinas, o ensino de História pode ser potencializador no contexto das séries iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma palavra norteou e iluminou a realização da presente pesquisa: “compreensão”. É na busca pela compreensão de como se configura o ensino de História nas séries iniciais que me propus a observações das práticas das professoras da rede municipal de Mantenópolis. Assim, como postula Bloch (2001), o historiador, como também o pesquisador, não está alheio às paixões. Compreensão é, portanto, uma palavra carregada de dificuldades, mas também de esperanças. E compreender, nada tem de uma atitude de passividade. Nessa perspectiva, Bloch (2001, p. 128) salienta:

[...] Para fazer uma ciência, será preciso sempre duas coisas: uma realidade, mas também um homem. A realidade humana, como a do mundo físico, é enorme e variegada [...]. Assim como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador [e igualmente, o pesquisador] escolhe e trilha. Em uma palavra: analisa.

Desse modo, na busca por essa compreensão, apoiei-me nas ideias de Marc Bloch (2001) e de Le Goff (2001, 2003, 2005, 2009), no sentido de pensar a História numa perspectiva ampliada, lançando o olhar para a renovação historiográfica que amplia a concepção de História, como *ciência dos homens e mulheres no tempo*, e o tempo como um *continuum*, mas também como perpétua mudança. Essa percepção de História exige que se compreenda o passado pelo presente e o presente pelo passado. A História, postulada por esses autores, permite-me compreender a realidade observada pela via da multiplicidade de fontes, percebendo que o documento vai além do que está apenas escrito. Amplia também a concepção de documento, permitindo que se apresente como fonte histórica todo *vestígio* que possa ser interrogado e, assim, revelar algo sobre o que é considerado o objeto da História: homens e mulheres no tempo. Nessa compreensão, “[...] a história é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens. A vida, como ciência, tem tudo a ganhar se esse encontro for fraternal” (BLOCH, 2001, p. 128).

Lancei meu olhar na busca pela compreensão de como o ensino de História se figura nas escolas municipais de Mantenópolis, para os processos de formação das professoras, pois entendo que tais processos se configuram como atravessamentos

que, de nenhum modo, podem ser desconsiderados numa investigação acerca das práticas escolares. Assim, foquei a formação inicial das professoras, mas buscando perceber, também, o que elas compreendem como formação. Desse modo, busquei dar visibilidade aos cursos de graduação das professoras, destacando as instituições onde realizaram o curso, o ano de formação e abordei de modo mais específico o Curso de Pedagogia realizado pela UFES/NEAD, pelo fato de 50% das professoras terem feito esse curso. Penso a formação no sentido proposto por Nóvoa (1995; 2009), não limitada a um curso ou a um momento específico, considerada como todas as vivências das professoras. Nóvoa (2009) não desvincula o professor da pessoa e a pessoa do professor; assim, o professor ensina o que ele é e o que ele vive.

Busquei compreender, com a pesquisa, como se configuram as diretrizes curriculares para o ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental no município e, para tanto, analisei a Proposta Curricular Municipal para 1ª a 4ª série e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Com base nas respostas das professoras aos questionários aplicados, foi possível perceber que o conteúdo das prescrições curriculares (PCNs e Proposta Municipal) chega até elas, principalmente, pela via do livro didático adotado pela SEMEC e, portanto, pelas escolas investigadas. Desse modo, entendo que as *apropriações* que as professoras fazem das proposições curriculares se revelam em suas práticas, efetivando-se nas aulas, quando as professoras utilizam o livro didático. Compreendo *apropriação* no sentido proposto por Chartier (1990, 1996), como os usos e as interpretações que as professoras atribuem ao conteúdo das diretrizes. São os sentidos que emergem de seus saberes, de suas vivências e de suas produções cotidianas. Desse modo, as práticas das professoras, a partir do livro didático de História, revelam as apropriações que elas fazem das diretrizes, pois entendo que é principalmente por essa via que os conteúdos das proposições se fazem presentes nas práticas das professoras.

Ressalto, porém, que *currículo* não se resume aos PCNs e à Proposta Curricular Municipal, pois esses documentos podem ser entendidos como currículo prescrito. Entretanto, entendo currículo, no contexto investigado, como “cultura da escola” (SACRISTÁN, 1998), como “invenção dos sujeitos” que praticam o cotidiano das

escolas (FERRAÇO, 2004). As professoras, no contexto pesquisado, são pensadas como intelectuais transformadoras (GIROUX, 1997), pois, pela via de suas práticas, recriam o que está estabelecido como prescrição. De um modo ou de outro, nas práticas, o que está estabelecido para ser trabalhado assume novas e diferentes perspectivas. Assim também ocorre com o que se registra e o que, de fato, se concretiza nas salas de aula no contexto investigado.

A pesquisa nas escolas municipais “Paulo Freire”, “Dermeval Saviani”, “Anísio Teixeira” e “Fernando de Azevedo” efetivou-se pela via das observações, da aplicação dos questionários às professoras e aos alunos, da realização de entrevistas e da análise de conteúdo (BARDIN, 2007) dos PCNs, da Proposta Curricular Municipal para a 1ª e 4ª série, dos registros de projetos, de diários de classe, de caderno de plano de aulas, de cadernos dos alunos, de livro didático, de fotografias, de filmagens, enfim, de todos os documentos compreendidos, no contexto da pesquisa, como *vestígios* (BLOCH, 2001), como fontes.

Com base nos procedimentos metodológicos adotados, busquei compreender como se tem configurado o ensino de História no contexto das escolas municipais de Mantenópolis e procurei analisar, assim, alguns aspectos acerca dessas práticas. Entretanto, ressalto como profícuas todas as vivências, as trocas e os desafios encontrados no contexto da pesquisa, pois se trata de uma investigação em que busquei “falar da escola, na escola” (VIDAL, 2005). Desse modo, entendo imprescindíveis, para a compreensão pretendida, todos os processos que constituíram o *corpus* da pesquisa. Cada fala, cada resposta, cada leitura, enfim, cada momento me permitiu uma aproximação e, ao mesmo tempo, uma compreensão acerca do lugar ocupado pela História nas aulas das séries iniciais e como as professoras e os alunos pensam, vivem e ensinam a História.

As professoras que atuam nas séries iniciais, em sua maioria, cursaram ou estão cursando Pedagogia, e o que ficou evidente é que nesses cursos há disciplinas que trabalham a História e seu ensino, como é o caso do Curso de Pedagogia da UFES/NEAD. Entretanto, como se trata de professores que atuam em todas as disciplinas, essa formação se apresenta como “frágil”, no que se refere às especificidades da História. Desse modo, um dos desafios encontrados para ensinar

História nas séries iniciais, apontado pelas professoras, é a limitação da formação, ou seja, não se tem suporte, conhecimento específico necessário para ensinar a História.

Considero relevante, para a compreensão de como se configura o ensino de História, o fato de o livro constituir-se como o recurso mais utilizado por 56% das professoras em suas aulas de História. Lancei o olhar, desse modo, para a configuração desse livro e para o papel desempenhado por esse recurso no contexto investigado. Para traçar algumas considerações acerca do livro, elegi, pautada em Chartier (1996), as seguintes categorias de análise: sua *forma tipográfica* e seus *dispositivos textuais*. O livro adotado pelas escolas participantes da pesquisa, da coleção *Porta aberta*, da autora Mirna Lima, em diversos aspectos, vincula-se ao conteúdo dos PCNs de História, principalmente quanto aos objetivos básicos, às orientações didáticas e à seleção e organização dos conteúdos.

A obra compõe-se de muitas ilustrações, textos diversificados e ênfase no trabalho com a multiplicidade de fontes. Destaco, porém, que a autora não demonstra preocupação com o aprofundamento do conteúdo histórico, de fato. Assim, entendo que há uma tentativa em tornar o livro “atraente”, com o emprego de muitas ilustrações, inclusive com cenas do cotidiano, o uso de uma linguagem envolvente e simples, mas o conteúdo é predominantemente simplificado. Apesar de a obra privilegiar a multiplicidade das fontes, não há um cuidado no sentido de explorar o contexto de produção das obras e o tratamento das fontes, numa perspectiva histórica.

No tocante à Proposta Curricular Municipal, elaborada, no ano de 2006, pelas professoras, diretoras e pedagogas da SEMEC, seu conteúdo está embasado, em grande parte, no livro didático *Porta aberta: história*. Desse modo, os únicos conteúdos que diferem dos propostos na coleção são os referentes à História do município de Mantenópolis. Assim, ao utilizar esse livro, as professoras apropriam-se, indiretamente, de aspectos dos PCNs e da Proposta Curricular Municipal.

Ao utilizar o livro didático de História, nas aulas observadas, as professoras desenvolvem atividades como a leitura coletiva e individual dos textos, enfatizam a

visualização das imagens e, assim como a autora do livro, trabalham como sendo representação do real, da realidade estudada. Como o livro privilegia as atividades, em detrimento do conteúdo, as professoras geralmente orientam para que sejam realizadas em casa, pois há sempre entrevistas com pessoas da família e da comunidade local. Como o livro não apresenta aspectos inerentes aos procedimentos no trabalho com as fontes, como as orais, por exemplo, as atividades que requerem esse tipo de prática são realizadas pelos alunos de forma “desorientada”, pois nem o professor está presente no momento da realização, nem o livro apresenta tais orientações.

Entendo, assim, que, ainda que o livro se constitua como mediador dos PCNs e da Proposta Curricular Municipal, o seu uso, por si só, não garante que o ensino de História seja efetivado de modo contextualizado e que realmente permita uma aprendizagem significativa de História, para alunos e professoras, pois, conforme a fala da professora Joicy, “O trabalho com o livro *Porta aberta* exige muito do professor” e, como ele não se aprofunda no conteúdo histórico, acaba contribuindo para que as aulas, com a utilização desse recurso, sejam fragmentadas, aleatórias e o conteúdo apresentado seja percebido como “pronto” e “acabado”, sem possibilitar questionamentos e problematizações.

No contexto investigado, coexistem diferentes modos de pensar e ensinar a História. Isso se reflete, por exemplo, na periodicidade e no registro das aulas. Há, assim, situações em que as professoras seguem o “horário semanal” que prevê três aulas por semana, enquanto, em outras, as aulas são esporádicas, aleatórias. Dessa forma, ainda que se registrem três, efetivam-se, na prática, duas ou até mesmo nenhuma aula. No que se refere à disposição das aulas de História no “horário semanal”, fica evidente que se privilegia o ensino de Língua Portuguesa e o de Matemática, pois essas disciplinas estão sempre nos primeiros momentos do horário das aulas de quatro horas, e as de História, sempre nos últimos. Entendo que essa forma de perceber e dispor as aulas de História, por parte das “escolas” e dos professores, influencia o que pensam os alunos em relação às disciplinas, pois, ao indicarem a disciplina de que mais gostam, a maioria dos alunos afirmou gostar de Língua Portuguesa e Matemática, e, em suas justificativas, fica claro que isso

decorre do maior tempo e trabalho dedicado a essas duas disciplinas em detrimento das demais.

Ao responderem acerca dos conteúdos de História a serem ensinados nas séries iniciais, entendo que as professoras revelam como pensam e o que pensam da História, pois suas respostas evidenciam que tais conteúdos abarcam o que se precisa compreender num estudo tendo como mote a História. Suas respostas apontaram para os seguintes conteúdos: a temporalidade histórica; datas comemorativas, a História de vida da criança e a História local.

Percebo que algumas professoras, ao proporem o trabalho com a temporalidade histórica, pensam a temporalidade como um conteúdo a ser ensinado. Assim, elas apresentam, como conteúdo, “linha do tempo”, “o tempo na vida da criança”, “sobre a linha do tempo de sua vida”. Por outro lado, outras professoras apontam a temporalidade como um atravessamento, um mote para discussão dos conteúdos de História. No contexto das escolas investigadas, percebi que, seja utilizando o livro didático, seja desenvolvendo projetos “interdisciplinares”, como *A história que nossos avós contam*, a temporalidade é um atravessamento constante nas aulas de História e é trabalhada nas diferentes abordagens, com o tempo vivido, com atividades voltadas para o dia a dia das crianças, o tempo métrico (do relógio, do calendário), o tempo da natureza (do ciclo da vida, das fases da lua, do dia e da noite, das estações do ano, etc.). Foi proposto também o trabalho com o tempo de modo a permitir a percepção da relação entre passado e presente, tendo como mote a discussão em torno das diferentes gerações.

Percebo, como limitação no ensino de História que abarca a temporalidade, o trabalho com as fontes históricas, primeiramente, porque as falas das professoras revelam que elas se sentem desmotivadas por não haver lugares considerados como “patrimônio histórico” no município; em segundo lugar, porque o livro didático, apesar de apresentar uma multiplicidade de fontes, não explora o contexto de produção, as questões do tempo como parte do conteúdo estudado.

Pelas falas das professoras, ficou evidenciado que as aulas de História focam, prioritariamente, os espaços e tempos mais próximos da criança. Assim, 66% das

professoras alegaram que os conteúdos que devem ser ensinados são a História de vida da criança, de sua família, o município, o Estado e o País, o que também pode ser percebido no conteúdo da Proposta Curricular Municipal para as séries iniciais. Desse total, a maioria elegeu a História da criança, da família e do município. Acredito que o trabalho com a História de vida da criança e a História local foi significativo, o que foi evidenciado pelas atividades desenvolvidas nos projetos *Os direitos e deveres da criança; Ler, escrever e contar* e nas atividades propostas pelo livro didático, pois envolvem os alunos e as professoras numa interlocução com o contexto vivido. Entretanto, percebo que há limitações nesse trabalho, por não estabelecer articulações com a História global, uma vez que, conforme observei, o contexto mundial só é mencionado por uma professora como conteúdo a ser ensinado.

Desse modo, entendo que há uma tendência em “simplificar” o conteúdo ensinado, com o intuito, muitas vezes, de “facilitar” a aprendizagem. Compreendo, dessa forma, que a História de vida da criança e a História local devem ser vistas como parte da História global. Assim, apoiada em Bloch (2001), penso que, tendo a História local como ponto de articulação, pode-se possibilitar uma “[...] história ao mesmo tempo ampliada e mais aprofundada” (LE GOFF, 2001, p. 22).

As datas comemorativas configuram como uma temática muito presente no contexto das séries iniciais e foram apontadas pelas professoras como um dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de História. No que se refere ao trabalho efetivado nas escolas municipais, percebo que a abordagem acerca das datas se revela de diferentes modos: há, por um lado, o ensino pautado nas práticas de se “lembrar” da data, colorindo desenhos, geralmente apresentados pelas professoras e, posteriormente, fixados na sala ou nos cadernos dos alunos. Por outro lado, há também o trabalho que busca contextualizar a data comemorativa, pela via de textos informativos e aulas expositivas sobre a origem e os sentidos da data. Percebo que o trabalho com as datas comemorativas constitui um desafio para as professoras pelo fato de serem muitas as datas a serem focalizadas ao longo do ano letivo, o que dificulta que se trabalhem os demais conteúdos de História e a interlocução destes com essas datas.

“Toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento [...]” (BLOCH, 2001, p. 50). Essa afirmação de Bloch (2001) permite refletir sobre o que vivenciei na busca por compreender o ensino de História nas séries iniciais. Percebo, desse modo, que a História, no contexto das escolas investigadas, configura-se como uma disciplina “auxiliar” no processo educativo, pois, nas séries iniciais, o ensino está predominantemente focado na aprendizagem de leitura e escrita. Em virtude disso, entendo que não há uma sistematização das aulas de História, de modo que cada professor trabalha essa disciplina da forma que lhe convém.

A partir do que vivenciei, percebi que, na maioria das vezes, quando a aula ocorre no momento destinado à disciplina, esse ensino se configura de modo fragmentado, baseando-se, predominantemente, no uso do livro didático para leitura e realização das atividades e em aulas expositivas. Desse modo, torna-se difícil perceber o espetáculo das atividades humanas, a arte e a poesia (BLOCH, 2001) próprios da História. Por outro lado, quando as professoras desenvolvem atividades, numa perspectiva mais integrada, envolvendo a História, juntamente às demais disciplinas, percebi um ensino em que a História aparece numa perspectiva poética, com atividades envolventes, vividas e sentidas pelos alunos e pelas professoras. Isso pôde ser evidenciado pela realização de atividades inerentes aos projetos: *Os direitos e deveres da criança*, *A boneca preta*; *A história que nossos avós contam*, entre outras situações nessa mesma perspectiva.

Ressalto, entretanto, como um desafio para o ensino de História, o fato de muitas vezes as professoras não perceberem momentos que poderiam articular os conteúdos de História aos conteúdos das demais disciplinas. Destaco também as situações em que as professoras trabalham conteúdos de História, mas não se dão conta disso. Não pretendo, portanto, potencializar um ensino de História que ocorre de maneira aleatória e sem intenção e planejamento, mas, baseada em Bloch (2001), penso possibilidades para fazer a boa História, para ensiná-la, para fazê-la ser amada, não esquecendo, por um lado, de suas “necessárias austeridades” e, por outro, “seus gozos estéticos próprios”, pois entendo, pautada no autor, que, ao lado do necessário rigor ligado à erudição e à investigação dos mecanismos históricos, existe o prazer de apreender coisas singulares. Destaco, portanto, o conselho de

Bloch (2001, p. 44): “Resguardemo-nos de retirar de nossa ciência sua parte de poesia”.

Na busca pela compreensão de como se configura o ensino de História nas séries iniciais nas escolas municipais de Mantenópolis, penso, alicerçada em Bloch (2001), que essa compreensão, que não está apartada de paixão, de dificuldades e também de esperanças, se torna muito complexa, pois se trata de uma investigação em que se busca aquilo que é humano: as práticas. E o ser humano se situa na ponta extrema da natureza (BLOCH, 2001). Desse modo, finalizo esta dissertação afirmando que não apresento conclusões, mas problematizações, e penso, baseada em Bloch (2001, p. 83): “É o tudo pronto que espalha gelo e tédio”. Nesse direcionamento, encontrando-me ao final de minha escrita, pergunto-me: “Como posso saber o que vou dizer?” (BLOCH, 2001, p. 83). Digo, portanto, desprovida de certezas, que me proponho pensar possibilidades de outras e novas problematizações acerca do ensino de História nas séries iniciais, no sentido de que possam surgir novas interrogações das crianças, como a proposta no início de *Apologia da História: para que serve a História?* (BLOCH, 2001).

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 28-41.
- ALVES, Ângela Marta Cardoso, et al. **Um olhar cultural sobre o município de Mantenópolis**. Mantenópolis: [s.n.]. 2002.
- ASSIS, Maria Célia de. **O que diz e o que se faz: a história nas séries iniciais**. 1999. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas).
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.
- BERGAMASHI, Maria Aparecida. O tempo histórico nas primeiras séries do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < www.anped.org.br>. Acesso em: 28 jan. 2009.
- _____. Tempo e memória: o que se ensina na escola?. In: LENSKIJ, Tatiana; HELMER, Nadir Emma (Org.). **A memória e o ensino de história**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000. p. 39-51.
- BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. **O ensino de história nos primeiros anos do ensino fundamental: o uso de fontes**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2009. Disponível em: <www2.uel.br>. Acesso em: 27 jan. 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-27.
- _____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto. **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 19-32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de criança de seis anos de idade**. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais - 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: história e geografia**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BURKE, Peter. **A escola dos annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de história**. São Paulo: EDUC, 2000.

CADERNO do futuro: história, geografia, ciências. São Paulo: IBEP [s.n., 199-].

CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Tendências nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < www.anped.org.br>. Acesso em: 28 jan. 2009.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Práticas de leitura**. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

_____. **História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel. 1990.

CITRON, Suzanne. **Ensinar a história hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

CODANI, Norma Luciano. **O ensino de história nas séries iniciais: orientações curriculares e concepções de professores**. 2000. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

COELHO, Araci Rodrigues; SIMAN, Lana Mara de Castro. **Os saberes docentes: incorporando esse referencial ao quadro teórico-metodológico da pesquisa sobre o livro didático de história**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM

ENSINO DE HISTÓRIA. 7., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2006. 1 CD-ROM.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de criança de seis anos de idade.** Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 57-68.

COSTA, Ângela Maria Soares da. **Prática pedagógica e tempo escolar: o uso do livro didático no ensino de história.** 1997. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

COSTA, Carina Martins. Vamos brincar de índio?: práticas e representações docentes sobre a temática indígena na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA. 5., 2001, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFP, 2001. 1 CD-ROM.

DUTRA, Soraia Freitas. **As crianças e o desenvolvimento da temporalidade histórica.** 2003. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

_____. Uma revisão das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da história para crianças. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA. 5., 2001, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFP, 2001. 1 CD-ROM.

ESCOLA MUNICIPAL ELIEZER EDUARDO RIBEIRO. **Atividades e relatos das professoras sobre os projetos “A boneca preta” e “Ler, escrever e contar”.** Mantenópolis: EMEF Eliezer Eduardo Ribeiro, 2009. 1 DVD.

ESCOLA MUNICIPAL LUIZ SIMÃO. **Atividades desenvolvidas durante o projeto “Direitos e deveres da criança”.** Mantenópolis, EMEF Luiz Simão, 2008. 1 DVD.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Pensar a história repensar seu ensino: a disciplina de história no 3º ciclo do ensino básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino.** Lisboa: Porto Editora, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94.

FERREIRA, Priscila Ribeiro. **O ensino de estudos sociais nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições da perspectiva histórico-cultural para uma revisão metodológica do ensino.** 2000. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papirus, 2003a.

_____. **Didática e prática de ensino de história**. São Paulo: Papirus, 2003b.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. **História & ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREITAS, Celi Silva Gomes de. "A história dos escravos": saberes e dizeres infantis. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA. 5., 2001, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFP, 2001. 1 CD-ROM.

GAEZLER, Valsenio. **Práticas do ensino de história nos anos iniciais**: histórias contadas e histórias vividas. 2006. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2006. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de história. In: NIKITIUK, Sônia. L. (Org.). **Repensando e aprendendo História**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 77-92.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JOANILHO, André Luis. **História e prática**: pesquisa em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre: Editora Artes Médias Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE GOFF, Jaques. **Reflexões sobre a história**. Lisboa: Edições 70, 2009.

_____. **História e memória**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

_____. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001, p. 15-34.

LIMA, Mirna. **Porta aberta história**. 1ª série. São Paulo: FTD, 2005.

_____. **Porta aberta história**. 3ª série. São Paulo: FTD, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MARQUES, Luiz Alberto de Souza. **A cultura italiana e o ensino de história e geografia nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2001. 447 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

MARQUES, Luiz Alberto de Souza. Construindo a história no cotidiano: memória e identidade como apoio ao ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo realizado na região colonial italiana do RGS. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 jan. 2009.

MARTINS, Alice Fátima. Cinéfilos e fazedores de cinema a contrapelo. **Revista Z cultural**: Revista Virtual do programa avançado de cultura contemporânea. Rio de Janeiro, ano v, n. 3, set./dez. 2009. Disponível em: <www.pacc.ufrj.br>. Acesso em: 4. mar. 2010.

MEINERZ, Carla Beatriz. **História viva**: a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MIRANDA, Sônia Regina. **Sob o signo da memória**: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

MIRANDA, Sônia Regina et al. Mediadores culturais da aprendizagem temporal: práticas de memória e compreensões do passado pela criança. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA. 7., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2006. 1 CD-ROM.

NEVES, Maria Aparecida Mamede. **Ensinando e aprendendo história**. São Paulo: EPUC, 2000.

_____. Ensino de história: algumas reflexões sobre as apropriações do saber. In: NIKITIUK, Sônia. L. (Org.). **Repensando e aprendendo história**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 9-25.

NIKITIUK, Sônia. L. (Org.). **Repensando e aprendendo história**. São Paulo: Cortez, 1996.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto história: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, n. 10, 1993. Disponível em: <www.pucsp.br>. Acesso em: 11 Out. 2009.

NOVAES, Adauto. **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <www.educprofufsm.blogspot.com>. Acesso em: 31. jan. 2010.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Silma do Carmo et al. Ensino e práticas pedagógicas locais nos anos iniciais do ensino fundamental: investigação e proposta interdisciplinar de intervenção na realidade. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2009. 1 CD-ROM.

NUNES, Silma do Carmo. **O pensado e o vivido no ensino de história**. 2001. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. **A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos**. 2000. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo, 2000. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

_____. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais**. 2006. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

OLIVEIRA, Sandra Regina; ZAMBONI, Ernesta. Entre o ensinar, o aprender e o compreender a história: a construção do conhecimento histórico em alunos da 3ª série do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA. 7., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2006. 1 CD-ROM.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43-59.

PARABOIA, Clara Rosana Chagas. **Espaços marcados pela trajetória do tempo: metodologia e prática didático-pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental em Florianópolis – SC**. 2001. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

PÉCORA, Alcir. Introdução à edição brasileira. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996. p. 9-17.

PEREIRA, Ramiro Rocha. A aprendizagem em história por meio da literatura. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. 7. 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2009. 1 CD-ROM.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza; RAMOS, Ana Paula Batalha. Saberes escolares no ensino de história das séries iniciais: uma aproximação a partir da epistemologia social escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < www.anped.org.br> Acesso em: 28 jan. 2009.

QUIOSSA, Amanda Sangy. Leitura e escrita: processos que permeiam a história ensinada. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2009. 1 CD-ROM.

REIS, Carlos Eduardo. **História social e ensino**. Chapecó: Argos, 2001.

REIS, José Carlos. **A história, entre a filosofia e a ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **As identidades do Brasil: De Varnhagem a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

_____. **Nouvelle histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. São Paulo: Ática, 1994.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. Ideias sobre o passado e a história: a escola de antigamente. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2009. 1 CD-ROM.

RICCI, Claudia Sapag; SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallaro. A conversação na sala de aula de história. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2009. 1 CD-ROM.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 47-66.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!**. São Paulo: Alínea, 2003.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Interações discursivas: uma perspectiva de produção de conhecimento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2001, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFP, 2001. 1 CD-ROM.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 54-66.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **As barbas do imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCHWARTZ, Cleonara Maria et al. (Org.). **Os desafios da educação básica e a pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Proposta curricular de 1ª a 4ª série da rede municipal de Mantenópolis**. Mantenópolis: SEMEC, 2006.

_____. **Mantenópolis**: cidade da paz: aspectos históricos e manifestações culturais. Mantenópolis: Prefeitura Municipal de Mantenópolis. Estado do Espírito Santo. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2004.

SILVA, Marcos A. da. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Roseli Correia; SIMAN, Lana Mara de Castro. Uso racional do tempo, cultivo e transmissão da memória familiar: implicações para o desenvolvimento da temporalidade histórica e a construção do sentido do passado nas crianças. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2006. 1 CD-ROM.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!**. São Paulo: Alínea, 2003. p. 109-143.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Sobre o ofício de professores e professoras de história: introduzindo o tema. In: SIMÕES, Regina Helena Silva.; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (Org.). **Ensino de história, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006. p. 11- 27.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara (Org.). **Ensino de história, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

SIMONINI, Gizelda Costa da Silva; NUNES, Silma do Carmo. A formação de futuros docentes para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de licenciatura em pedagogia e normal superior. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 163-184.

SOUZA, Denise Martins Américo de. Parâmetro curricular de história: do discurso oficial sobre a explicação histórica às elaborações de professores das séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. 7., 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2009. 1 CD-ROM.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Abordagens metodológicas nos livros didáticos de história: ensino fundamental (1ª a 4ª série) (Brasil 1997-2007). In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 37-52.

TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. **História do ensino de história: a história ensinada nas séries iniciais em Santo Augusto**. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2003. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

TUMA, Magda Madalena Peruzin. A formação de professoras e o ensino de história: da aparente homogeneidade à singularidade dos conhecimentos de professoras de séries iniciais. In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 185-216.

_____. **Trajetórias e singularidades de professoras das séries iniciais: conhecimentos sobre o tempo histórico**. 2005. 626 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 3 fev. 2009.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. **O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de história: um balanço historiográfico**. 2006. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em <www.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan. 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves . **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VON MARTIUS, Karl Friedrich Philipp. **Como se deve escrever a história do Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1991.

ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA TRAÇAR O PERFIL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE MANTENÓPOLIS

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Centro de Educação - CE

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado em Educação

Orientadora: Prof^a Dra. Regina Helena Silva Simões

Orientanda: Miriã Lúcia Luiz

Prezados(as) professor(as),

Este questionário objetiva coletar algumas informações sobre sua formação e atuação profissional nas séries iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Mantenópolis. Conforme as regras da ética que regem a pesquisa acadêmica, todas as informações aqui coletadas serão utilizadas exclusivamente para os fins a que se destina esta pesquisa, ficando o pesquisador responsável por informar às pessoas envolvidas na pesquisa toda e qualquer utilização de seus nomes, bem como por lhes solicitar permissão para tal.

Sua colaboração é muito importante

Miriã Lúcia Luiz

1 Dados pessoais:

a) Nome completo: _____

b) Sexo: () Masculino () Feminino

c) Idade: _____

d) Naturalidade (Estado): _____

e) Endereço: _____

2 Dados profissionais

a) Instituição(ões) em que atua:

1. _____
2. _____

Nível de ensino: _____

Vínculo empregatício: _____

b) Há quanto tempo atua nas séries iniciais do ensino fundamental:

2 Formação acadêmica:

A) Graduação:

a) Curso: _____ Instituição: _____ Ano: _____

b) Curso: _____ Instituição: _____ Ano: _____

c) Curso: _____ Instituição: _____ Ano: _____

B) Pós-graduação:

a) Curso de Especialização:

_____ Instituição: _____ Ano: _____

_____ Instituição: _____ Ano: _____

_____ Instituição: _____ Ano: _____

b) Curso de Mestrado:

_____ Instituição: _____ Ano: _____

c) Curso de Doutorado:

_____ Instituição: _____ Ano: _____

C) A sua formação acadêmica contemplou o ensino de História nas séries iniciais? Como?

D) Como professor, de que forma você tem buscado a formação continuada para trabalhar conteúdos de História?

3 Princípios e práticas relacionados com a História e com seu ensino:

a) A seu ver, para que serve ensinar História nas séries iniciais do ensino fundamental?

b) Quais os desafios encontrados ao ensinar História para crianças?

c) Que conteúdos você considera importantes ensinar na disciplina de História nas séries iniciais?

d) Você conhece o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História? Como teve acesso a esse documento?

e) Entre os recursos didático-pedagógicos que você considera fundamentais para o bom ensino e aprendizado da História, estão:

- () livro didático
- () filmes
- () livros de literatura
- () quadro-negro ou branco
- () jogos
- () aula expositiva
- () viagens e aulas de campo
- () pesquisa orientada
- () debates em sala de aula
- () leitura coletiva em sala de aula
- () análise de fontes históricas

() outro: _____

d) Entre os que você marcou, por ordem de importância, quais você utiliza com maior frequência no seu cotidiano de trabalho? Por quê?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento à Secretaria Municipal de Educação de Mantenópolis-ES, aos funcionários técnico-pedagógicos e professores o projeto de pesquisa **O ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental**, de autoria da mestrandia Miriã Lúcia Luiz, como requisito para a realização do curso Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, sob orientação da Profª Drª Regina Helena Silva Simões.

O objetivo da pesquisa é investigar como as professoras da rede municipal de ensino de Mantenópolis ensinam História nas séries iniciais do ensino fundamental. Aplicarei questionários para traçar o perfil das professoras que atuam nas séries iniciais. Realizarei entrevistas e observarei, de modo mais direto, a prática de um ou mais professores, conforme a necessidade do estudo. Utilizarei também filmes e fotos para registrar momentos da pesquisa.

Ressalto que os dados obtidos durante a pesquisa terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos. A pesquisa será apresentada no texto da dissertação e poderá ser utilizada para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Mantenópolis,... de.....de 2009.

Secretária de Educação de Mantenópolis

Orientanda: Miriã Lúcia Luiz

Tel.: 99153080

Orientadora: Regina Helena Silva Simões

Tel.: 99890985/ 33155772

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS E ALUNAS DAS SÉRIES/ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MANTENÓPOLIS

ESCOLA: _____

NOME: _____

SÉRIE: _____ TURMA: _____ TURNO: _____

PROFESSORA: _____

QUAL DISCIPLINA VOCÊ MAIS GOSTA DE ESTUDAR? POR QUÊ?

QUANTAS VEZES, NA SEMANA, VOCÊ ASSISTE A AULAS DE HISTÓRIA?

CITE ALGO QUE VOCÊ TENHA APRENDIDO NAS AULAS DE HISTÓRIA?

FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA O SEU APRENDIZADO EM HISTÓRIA.

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1 Formação acadêmica:

- a) Considera que, em sua formação acadêmica, as questões referentes ao ensino de História foram abordadas? Como?

- b) Para você, é importante que, nos currículos dos cursos de formação de professores para as séries iniciais, sejam contemplados os conteúdos direcionados ao ensino de História? Por quê?

- c) Durante sua graduação, foram discutidas questões inerentes às diretrizes curriculares nacionais? E no que se refere ao ensino de História, as diretrizes foram discutidas nas aulas?

- d) Você tem buscado a formação continuada em relação ao ensino de História nas séries iniciais? De que forma?

2 História e ensino de História nas séries iniciais:

- a) Ao ensinar História nas séries iniciais do ensino fundamental, quais os principais desafios encontrados?

- b) Em suas práticas cotidianas, o que tem feito para superar esses desafios?

- c) Que conteúdos considera mais importantes para serem trabalhados na disciplina História nas séries iniciais?

- d) Que recursos utiliza com maior frequência para ensinar História? Por quê?

3. As diretrizes curriculares para o ensino de História nas series iniciais:

a) Você conhece o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História para as séries iniciais? Se conhece, considera que se constitua como um auxílio para ensinar História? Por quê?

b) E em relação à Proposta Curricular para as séries iniciais da rede municipal de Mantenópolis, você conhece seu conteúdo? Ela influencia na forma como você planeja e realiza suas aulas? Como?

c) Você procura apoiar-se nas proposições dos PCNs e da Proposta Curricular municipal para o ensino de História nas séries iniciais? Em que aspectos?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Prezados(as) Professores(as) da rede municipal de ensino de Mantenópolis

Formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Colatina e em História, pela Universidade de Uberaba, atuei como professora das séries iniciais e finais do ensino fundamental e educação infantil. Atualmente, estou realizando o curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa *Cultura, Currículo e Formação de Educadores* da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof^a Dr^a Regina Helena Silva Simões. Tenho como objeto de estudo investigar as práticas de professores no ensino de História nas séries iniciais.

Dessa forma, para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados, que inclui entrevistas, registros em diário de campo, gravações em áudio, vídeo e registros em fotografia, além de transcrições por escrito das falas dos professores e dos alunos em atividades na sala de aula.

Nesse sentido, solicito sua autorização para observar as aulas por você ministradas, bem como para utilizar as imagens por mim captadas e as gravações realizadas em sala de aula. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e que os nomes dos sujeitos não serão divulgados. Esses dados coletados serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação.

Mantenópolis,... de.....de 2009.

Professora da Escola Municipal Eliezer Eduardo Ribeiro

Mestranda: Miriã Lúcia Luiz

Tel.: 99153080

Orientadora: Regina Helena Silva Simões

Tel.: 99890985/ 33155772

ANEXOS

ANEXO A – CONVITES PARA AS REUNIÕES PARA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DAS ESCOLA MUNICIPAIS DE MANTENÓPOLIS – ES

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE MANTENÓPOLIS-ES

Sr (a) Diretor (a) da Escola _____

No dia 25 de maio de 2006 (quinta-feira) às 09:00h (nove horas) no Auditório da SEMEC (em cima da rodoviária). Estaremos em reunião para tratarmos assuntos relacionados à escolha do **Livro Didático**, da rede municipal. Para tanto convidamos **você** e o(s) técnico(s) desta escola para esta reunião, sua presença é indispensável.

Atenciosamente,

Sandra Basílio
Coordenadora Livro Didático

Denilson Paizante
Secretário de Educação

CONVITE

Sr(a) Supervisor(a) _____

No dia 22 de junho de 2006 (quinta-feira), no Auditório da SEMEC (em cima da Rodoviária), às 08:00h, reuniremos para a escolha definitiva do PNLD/2007, das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Alfabetização, BUI, BUC, 3ª série e 4ª série).

Agradecemos o vosso empenho junto à coordenação do Livro Didático, a sua presença é indispensável.

Atenciosamente,

Denilson Paizante da Silva
Secretário de Educação

Delma do Carmo Ker e Aguiar
Assessora Pedagógica

Sandra R. Basílio Tonini
Coordenadora do Livro Didático

ANEXO B – ATAS DAS REUNIÕES REALIZADAS PARA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

Aos 25 (vinte e cinco) dias do mês de maio do ano de 2006 (dois mil e seis), no Auditório da SEMEC (em cima da Rodoviária) às 09:00h, foi realizada a Reunião referente ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). A coordenadora do Programa de Livro Didático, Sandra Regina B. Terini, juntamente com as Diretoras da Rede Municipal as S^{ras} M^a das Graças de D. Porto, Suzelaine Rodrigues Louisa, Jéssica Edna Correa Marques, Tamara S. Maciel Tilkca e Jéssica M^a Dias Costa e seu corpo técnico pedagógico e as Supervisoras da SEMEC as S^{ras} Iriani Ramos de Sousa e Teruzinha Gonçalves S^{ta} Clara. O objetivo da reunião foi informar sobre a escolha do PNLD/2007 e assuntos relacionados ao Livro Didático. Foi relatado que neste ano de 2006 será feita a escolha do Livro Didático para 2007, para as séries de 1^a a 4^a série e Alfabetização, e que para 5^a a 8^a série, será encaminhado complementação/reposição dos livros, conforme escolha realizada para o PNLD/2005. A escolha poderá ser feita de duas (02) formas pela internet, no período de 12 a 30 de junho e pelo formulário impresso até o dia 30 de junho, e que se poderá fazer apenas uma escolha, a qual será para (03) três anos consecutivos e a escola que não fizer nenhuma opção obrigatoriamente receberá os títulos mais escolhidos. É que estão sendo distribuídas às escolas as cartas - cíveis, a qual tem o login e a senha para proceder a escolha dos livros relativos ao PNLD/2007 via internet e que posteriormente o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) encaminhará a carta - azul, informando os títulos e a quantidade de exemplares que cada escola receberá, e a mesma deverá ser utilizada para conferência da entrega pelos Correios. Também foi exposto os acervos de Dicionários do Ens. Fundamental - acervo I e II - para alunos de 1^a a 4^a série. Foi comentado sobre a Portaria nº 2963 de 23 de agosto de 2005, que estabelece as normas de

45

conduta para as Escolas e Secretarias de Educação Municipal e Estadual, sendo entregue uma cópia para cada escola representada por seus respectivos diretores. A coordenadora, falou da importância de campanhas relativas a conservação e a evolução do livro didático e que a escola deve ter um controle através de fichas ou documentos assinados e que através do site - www.FNDE.GOV.BR ou pelo nº de telefone do MEC - poderá obter mais informações. Ficando decidido que as diretoras e seu corpo pedagógico reunirá com o corpo docente no período de 31/05 a 09/06 ou 12/06/06, ou no momento em que os Guias do PNLD/2007 chegar; assim cada escola irá trazer um professor de cada série, para o dia da escolha definitiva, e que eventuais mudanças será comunicadas posteriormente por e-mail. Finalizando, foi comunicada a importância de se fazer uma escolha com responsabilidade e que atenda a realidade de nossos alunos e a importância da unificação da escolha dos livros didáticos para evitar problemas no remanejamento de livros. Sendo verdade assim com os demais presentes Sandra Regina B. Tonini, Maria das Graças de Azevedo, Simone Alves de Oliveira Batista, Terezinha Gonçalves Santa e Paço, Irami Ramos de Sousa, Joice Cebra Correia Marques, Suzelaine, Vanessa, Joana, Miriã, Simone, Rosmary, Rejilda, Norma, Irami, Terezinha

Falta assinaturas

Ata de nº 89 do dia 22 (vinte e dois) de junho de 2006 (dois mil e seis), no Auditório da SEMEC (em cima da Rodoviária), às 08:30 h (oito horas e trinta minutos), foi realizada a Reunião referente a Escolha definitiva do PNLD/2007 (Programa Nacional do Livro Didático). A reunião foi conduzida pela coordenadora do Programa do Livro Didático, Sandra Regina Basilio Tonini, estiveram presentes as diretoras da Escola Municipal Eliezer Eduardo Ribeiro, E. M. Adelina Leão, E. M. Luiz Simão, E. M. Arredina Britas Lórea, e E. M. Vicente Amaro e suas técnicas pedagógicas, cinco (05) professores das respectivas escolas representando as séries iniciais do Ens. Fundamental (Alfabetização, BUI, BUC, 3ª e 4ª série), as Supervisoras da SEMEC, 05 (cinco) professores da Zona Rural (representando as demais professoras) e o Secretário de Educação Denilson Paizante da Silva. A reunião foi exposto os objetivos e a finalidade do Programa, o qual será a Escolha Definitiva do Livro Didático do ano de 2007, o qual é para 03 (três) anos consecutivos, o mesmo será dividido grupos por série, compreendendo por professores que atuam nas respectivas séries, com um diretor e técnico em cada mesa, assim analisando os livros e iniciando por disciplina, uma de cada vez. Foi ressaltado que podemos fazer 02 (dois), digos (duas) escolhas e que é necessário unificar, para evitar problemas futuros com remanejamento, foi colocado a necessidade em buscar nos Guias do MEC, a avaliação de cada obra e é necessário termos um olhar crítico, avaliativo e de grande responsabilidade sobre os livros, pois os mesmos deve ir de encontro com o contexto de vida de nossos alunos, como foi exposto em cartaz a frase: "A escolha dos livros pelo professor e profissionais de educação deve ter como base o conhecimento da realidade do aluno e da proposta pedagógica que norteia o trabalho da

46

escola, (Portaria 2963/05). A escolha do PNLD/2007 aconteceu co-
mo proposto, tendo participação e empenho por parte dos
profissionais da educação. A escolha ficou definida,
nas disciplinas de Portuguesa, Matemática, Geografia, História,
como na 1ª escolha Porta Aberta da Editora FTD, na 2ª
Escolha De olho no futuro, da Editora Quinteto Editorial, e
nas disciplinas de Alfabetização a 1ª opção Porta Aberta,
da Ed. FTD e a 2ª opção Alegria de saber, da Ed. Scipione
e na de Ciências a 1ª opção Coleção Caminhos da Ciência,
da Ed. IBEP e a 2ª opção Curumim, da Ed. Atual. Após
a relação, foi passado a todos os presentes e informa-
do que apesar da escolha ter sido feita de forma
democrática pode ocorrer que o MEC não tenha fechado
contrato com as referidas editoras e poderão mandar
outros livros, todos cientes das informações e concordan-
do, deu-se fim a reunião, também sendo salienta-
do que será enviado por formulários as escolhas e
terá uma cópia (xerox) na Secretaria M. de Educação. Sen-
do verdade, assinou com os demais presentes Sandra Re-
gina Basilio Terini, Dimene Alves de Oliveira Batista, Teresinha
Gonçalves Santa e ~~Franci~~ Franci Ramos de Sousa. ~~Quinica~~ Quinica
Oliveira Marques, Neltonha, Vanusa, Josiânia, Suzelaine
Mirian, Rosemary, Rozilda, Nemi, Dimilson, Delma
Winnerson

Falta assinaturas

ANEXO C – FORMULÁRIO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANTENÓPOLIS-ES

FORMULÁRIO DE ESCOLHA PNLD 2007

Nome do responsável pela Escola:
Sandra Regina Bastos Tenini

Local: *Praca Dom Luiz, S/N*

Data: *23/06/2006*

CNPJ: *09891867765*

Assinatura: *[assinatura]*

*Este é o formulário Carta Resposta do PNLD 2007.
*Antes de preenchê-lo leia as orientações e instruções no Volume 1 - Apresentação Geral.
*Atenção para as cores da etiqueta e a sua devida colocação.
*Utilize apenas as etiquetas do livreto anexo.
*Escola que não deseja receber livros de 1 a 4 séries deve devolver o formulário assinado sem colar etiquetas.
*O prazo final para devolução é 30/06/2006.

EEEF PROF ADELINA LIRIO
Praça Epaminondas De Freitas, 98
Centro
CEP: 29770000 - MANTENOPOLIS - ES

32004290

ALFABETIZAÇÃO 1ª OPÇÃO Porta aberta *104818*	ALFABETIZAÇÃO 2ª OPÇÃO Alegria de saber *104843*	LÍNGUA PORTUGUESA 1ª OPÇÃO Porta aberta *104711*	LÍNGUA PORTUGUESA 2ª OPÇÃO De olho no futuro *104645*
CIÊNCIAS 1ª OPÇÃO Currículo de Ciências *044754*	CIÊNCIAS 2ª OPÇÃO Currículo Ciências *044609*	MATEMÁTICA 1ª OPÇÃO Porta aberta Matemática *024626*	MATEMÁTICA 2ª OPÇÃO De olho no futuro Matemática *024705*
GEOGRAFIA 1ª OPÇÃO Porta aberta Geografia *054671*	GEOGRAFIA 2ª OPÇÃO De olho no futuro Geografia *054600*	HISTÓRIA 1ª OPÇÃO Porta aberta História *054650*	HISTÓRIA 2ª OPÇÃO De olho no futuro História Nova *054617*
GEOGRAFIA REGIONAL 1ª OPÇÃO	GEOGRAFIA REGIONAL 2ª OPÇÃO	HISTÓRIA REGIONAL 1ª OPÇÃO	HISTÓRIA REGIONAL 2ª OPÇÃO Nosso estado o Espírito Santo *174875*

FORMULÁRIO DE ESCOLHA PNLD 2007

Nome do responsável pela Escola:
Sandra Regina Bastos Tenini

Local: *Praca Dom Luiz, S/N*

Data: *23/06/2006*

CNPJ: *09891867765*

Assinatura: *[assinatura]*

*Este é o formulário Carta Resposta do PNLD 2007.
*Antes de preenchê-lo leia as orientações e instruções no Volume 1 - Apresentação Geral.
*Atenção para as cores da etiqueta e a sua devida colocação.
*Utilize apenas as etiquetas do livreto anexo.
*Escola que não deseja receber livros de 1 a 4 séries deve devolver o formulário assinado sem colar etiquetas.
*O prazo final para devolução é 30/06/2006.

E MUL ELIEZER EDUARDO RIBEIRO
R Valdeino Pereira De Souza, S/N
Cidade Nova
CEP: 29770000 - MANTENOPOLIS - ES

32069227

ALFABETIZAÇÃO 1ª OPÇÃO Porta aberta *104818*	ALFABETIZAÇÃO 2ª OPÇÃO Alegria de saber *104843*	LÍNGUA PORTUGUESA 1ª OPÇÃO Porta aberta *104711*	LÍNGUA PORTUGUESA 2ª OPÇÃO De olho no futuro *104645*
CIÊNCIAS 1ª OPÇÃO Currículo de Ciências *044754*	CIÊNCIAS 2ª OPÇÃO Currículo Ciências *044609*	MATEMÁTICA 1ª OPÇÃO Porta aberta Matemática *024626*	MATEMÁTICA 2ª OPÇÃO De olho no futuro Matemática *024705*
GEOGRAFIA 1ª OPÇÃO Porta aberta Geografia *054671*	GEOGRAFIA 2ª OPÇÃO De olho no futuro Geografia *054600*	HISTÓRIA 1ª OPÇÃO Porta aberta História *054650*	HISTÓRIA 2ª OPÇÃO De olho no futuro História Nova *054617*
GEOGRAFIA REGIONAL 1ª OPÇÃO	GEOGRAFIA REGIONAL 2ª OPÇÃO	HISTÓRIA REGIONAL 1ª OPÇÃO	HISTÓRIA REGIONAL 2ª OPÇÃO Nosso estado o Espírito Santo *174875*

FORMULÁRIO DE ESCOLHA PNLD 2007

Nome do responsável pela Escola:
Sandra Regina Bastos Tenini

Local: *Praca Dom Luiz, S/N*

Data: *23/06/2006*

CNPJ: *09891867765*

Assinatura: *[assinatura]*

*Este é o formulário Carta Resposta do PNLD 2007.
*Antes de preenchê-lo leia as orientações e instruções no Volume 1 - Apresentação Geral.
*Atenção para as cores da etiqueta e a sua devida colocação.
*Utilize apenas as etiquetas do livreto anexo.
*Escola que não deseja receber livros de 1 a 4 séries deve devolver o formulário assinado sem colar etiquetas.
*O prazo final para devolução é 30/06/2006.

EPG LUIZ SIMAO
R Francisco De Melo, Sn
Centro
CEP: 29770000 - MANTENOPOLIS - ES

32004281

ALFABETIZAÇÃO 1ª OPÇÃO Porta aberta *104818*	ALFABETIZAÇÃO 2ª OPÇÃO Alegria de saber *104843*	LÍNGUA PORTUGUESA 1ª OPÇÃO Porta aberta *104711*	LÍNGUA PORTUGUESA 2ª OPÇÃO De olho no futuro *104645*
CIÊNCIAS 1ª OPÇÃO Currículo de Ciências *044754*	CIÊNCIAS 2ª OPÇÃO Currículo Ciências *044609*	MATEMÁTICA 1ª OPÇÃO Porta aberta Matemática *024626*	MATEMÁTICA 2ª OPÇÃO De olho no futuro Matemática *024705*
GEOGRAFIA 1ª OPÇÃO Porta aberta Geografia *054671*	GEOGRAFIA 2ª OPÇÃO De olho no futuro Geografia *054600*	HISTÓRIA 1ª OPÇÃO Porta aberta História *054650*	HISTÓRIA 2ª OPÇÃO De olho no futuro História Nova *054617*
GEOGRAFIA REGIONAL 1ª OPÇÃO	GEOGRAFIA REGIONAL 2ª OPÇÃO	HISTÓRIA REGIONAL 1ª OPÇÃO	HISTÓRIA REGIONAL 2ª OPÇÃO Nosso estado o Espírito Santo *174875*

FORMULÁRIO DE ESCOLHA PNLD 2007

Nome do responsável pela Escola:
Sandra Regina Bastos Tenini

Local: *Praca Dom Luiz, S/N*

Data: *23/06/2006*

CNPJ: *09891867765*

Assinatura: *[assinatura]*

*Este é o formulário Carta Resposta do PNLD 2007.
*Antes de preenchê-lo leia as orientações e instruções no Volume 1 - Apresentação Geral.
*Atenção para as cores da etiqueta e a sua devida colocação.
*Utilize apenas as etiquetas do livreto anexo.
*Escola que não deseja receber livros de 1 a 4 séries deve devolver o formulário assinado sem colar etiquetas.
*O prazo final para devolução é 30/06/2006.

EEEF VICENTE AMARO DA SILVA
Sao Geraldo Mantenopolis,
Sao Geraldo
CEP: 29770000 - MANTENOPOLIS - ES

32004800

ALFABETIZAÇÃO 1ª OPÇÃO Porta aberta *104818*	ALFABETIZAÇÃO 2ª OPÇÃO Alegria de saber *104843*	LÍNGUA PORTUGUESA 1ª OPÇÃO Porta aberta *104711*	LÍNGUA PORTUGUESA 2ª OPÇÃO De olho no futuro *104645*
CIÊNCIAS 1ª OPÇÃO Currículo de Ciências *044754*	CIÊNCIAS 2ª OPÇÃO Currículo Ciências *044609*	MATEMÁTICA 1ª OPÇÃO Porta aberta Matemática *024626*	MATEMÁTICA 2ª OPÇÃO De olho no futuro Matemática *024705*
GEOGRAFIA 1ª OPÇÃO Porta aberta Geografia *054671*	GEOGRAFIA 2ª OPÇÃO De olho no futuro Geografia *054600*	HISTÓRIA 1ª OPÇÃO Porta aberta História *054650*	HISTÓRIA 2ª OPÇÃO De olho no futuro História Nova *054617*
GEOGRAFIA REGIONAL 1ª OPÇÃO	GEOGRAFIA REGIONAL 2ª OPÇÃO	HISTÓRIA REGIONAL 1ª OPÇÃO	HISTÓRIA REGIONAL 2ª OPÇÃO Nosso estado o Espírito Santo *174875*

ANEXO D - HISTÓRICO ESCOLAR DE UMA DAS PROFESSORAS INVESTIGADAS

		Universidade Federal do Espírito Santo				Data: 01/12/2005
		11.02.05.99.31 Histórico Parcial por Aluno (Modelo UFES)				Hora: 19:16
Matrícula: 2001051635		Nome: Eliane Francisco de Paula				
Curso: 01 - Pedagogia EAD						Versão: 2001
Evasão: Sem evasão		Ano de Evasão: -		Semestre de Evasão: -		
Código	Disciplina	Carga Créditos	Carga Horária	Média Final	Situação	
2001 Anual						
EAD00004	Psicologia	12	180	09,5	AP	
EAD00003	Filosofia	12	180	09,5	AP	
EAD00002	Sociologia	12	180	09,0	AP	
EAD00001	Antropologia	12	180	09,5	AP	
EAD00000	Fundamentos Estruturais e Pedagógicos da EAD	5	90	09,0	AP	
2004 Anual						
EAD00011	Linguagem VI	4	60	09,5	AP	
EAD00010	Linguagem V	4	60	09,5	AP	
EAD00005	Linguagem I	5	75	09,5	AP	
EAD00017	Geografia e História IV	6	90	09,3	AP	
EAD00012	Geografia I	4	60	09,3	AP	
EAD00009	Linguagem IV	5	75	09,5	AP	
EAD00007	Linguagem III	5	75	09,5	AP	
EAD00006	Linguagem II	5	75	09,5	AP	
EAD00015	Geografia III	4	60	09,3	AP	
EAD00014	Geografia e História II	6	90	09,5	AP	
EAD00013	História I	4	60	09,3	AP	
EAD00016	História III	4	60	09,2	AP	
2005 Anual						
EAD00028	Matemática V	7	105	10,0	AP	
EAD00030	Seminários Temáticos e Atividades de Práticas de Ensino	56	840	09,4	AP	
EAD00025	Matemática II	5	75	09,7	AP	
EAD00018	Ciências I	4	60	09,0	AP	
EAD00024	Matemática I	4	60	09,7	AP	
EAD00021	Ciências IV	4	60	09,5	AP	
EAD00020	Ciências III	6	90	09,0	AP	
EAD00019	Ciências II	6	90	09,0	AP	
EAD00027	Matemática IV	4	60	10,0	AP	
EAD00026	Matemática III	4	60	09,7	AP	
EAD00023	Ciências VI	4	60	09,5	AP	
EAD00022	Ciências V	4	60	09,5	AP	
EAD00029	Matemática VI	4	60	10,0	AP	
Coeficiente de Rendimento Acumulado = 9,424 Carga Horária Acumulada = 3330 Créditos Acumulados = 221						



AP - Aprovado AE - Aproveitado DI - Dispensado RN - Reprovado por Nota RF - Reprovado por Falta

ANEXO E – HORÁRIO SEMANAL

ESCOLAS MUNICIPAIS
UNIDOCENTES E PURIDOCENTES ZONA RURAL
1ª A 4ª SÉRIE - VESPERTINO - 2009

HORARIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
12h00min às 13h00min	Líng. Port.	Matemática	Líng. Port.	Matemática	Líng. Port.
13h00min às 14h00min	Matemática	Líng. Port.	Matemática	Líng. Port.	Matemática
14h00min às 14h20min	-	-	-	-	-
14h20min às 15h20min	Ciências	Geografia	Ciências	Artes	História
15h20min às 16h20min	Geografia	Ciências	História	História	Educação Física

- Matemática e Língua Portuguesa – Segunda-feira a sexta-feira.
- Ciências – Segunda-feira, terça-feira, quarta-feira e sexta-feira.
- História – Quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira.
- Geografia – Segunda-feira e terça-feira.
- Artes - Quinta-feira.
- Educação Física - sexta-feira.